Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8370027
Centre d'intérêt: 773

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation.

Rôle et fonctions des maîtres oeuvrant dans des écoles innovatrices : rapport-synthèse / C.O.P.I.E. Québec ; Diane Gagnon, Gérald Boutin. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification, 1977.
101 f. en foliation multiple ; 28 cm.

Titre de la couv.: Etape 1 : Etude des besoins de formation chez les personnels oeuvrant dans différents types d'écoles au Québec.

Cote Dewey: 370.71'09714/C755r Cote LC: LC/1719/.C38

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Rôle de l'enseignant *Tâche de l'enseignant *Attitude de l'enseignant *Besoins de l'enseignant *Ecole expérimentale *Modèle *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *COPIE

Rapport-synthèse d'une recherche menée par la section québécoise du COPIE (Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation) en vue d'élaborer des modèles de formation des maîtres pour les écoles de demain. Le document se propose de dégager les grandes caractéristiques des besoins de formation tels qu'exprimés par les enseignants à partir de rapports (reproduits dans le document) portant sur leurs rôles et leurs fonctions dans diverses écoles innovatrices. On y esquisse un modèle de formation des maîtres à partir d'une confrontation entre la formation reçue par les enseignants et les besoins qu'ils expriment à cet égard.

La recherche a été menée en 1977 dans cinq écoles retenues en fonction de la dimension innovatrice de l'expérience en cours et de son dynamisme en terme de rayonnement. Ce sont, pour le niveau primaire, l'école optionnelle de Longueuil et l'école Tourterelle de Brossard; pour le niveau secondaire, les écoles polyvalentes Saint-Henri de Montréal et Georges-Vanier de Laval ainsi que l'école M.I.N.D. (Moving in new directions) de Montréal. Les données ont été recueillies en organisant des rencontres avec le personnel enseignant et de direction de chaque école concernée.

Les enseignants du primaire et du secondaire ont un certain nombre de besoins de formation communs. On devra en tenir compte dans l'élaboration de modèles de formation. Que ces derniers s'appliquant à l'un ou l'autre niveau d'enseignement, ils devront inclure des connaissances en animation et en dynamique de groupe, accorder une plus grande attention aux stages et faire prendre conscience du lien qui existe entre l'école et le milieu. Au-delà de ces besoins communs, les enseignants du primaire et du secondaire expriment des besoins spécifiques. En ce sens, on peut élaborer un modèle qui soit propre à

chaque niveau.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 06
Notice(s) connexe(s): 8370028, 8370029
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370027

C.O.P.I.E.

ÉTAPE 1

ÉTUDE DES BESOINS DE FORMATION
CHEZ LES PERSONNELS
OEUVRANT DANS DIFFÉRENTS TYPES D'ÉCOLES
AU QUÉBEC

RAPPORT SYNTHÈSE

E D U Q 8370027

C.O.P.I.E. (Québec)

RAPPORT-SYNTHESE

Rôles et fonctions des maîtres oeuvrant dans des écoles innovatrices

Ministère de l'Education
Direction générale de la Planification
Janvier 1977

Diane Gagnon
Gérald Boutin

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION		1
I	Indications méthodologiques	3
II	Caractéristiques des écoles visitées	7
	A. Objectifs poursuivis	7
	B. Moyens utilisés	10
	C. Evaluation	13
III	Modèles de formation des maîtres	15
	A. Formation reçue	15
	B. Formation souhaitée	16
	C. Modèles de formation	20
Conclusion		22
Annexe A		26
Annexe B		30

Introduction

Le C.O.P.I.E. (Conseil d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Education), organisme de coopération franco-québécoise, consacre actuellement ses travaux au problème de la formation des personnels scolaires. Après avoir circonscrit les caractéristiques majeures des écoles de demain(1), on cherche maintenant à préciser le type de formation qui sera le plus adéquat pour préparer les personnels scolaires à oeuvrer dans ces institutions.

La section québécoise du C.O.P.I.E. a exploré trois pistes de recherche. La première consiste à analyser les programmes actuels de formation des maîtres dans les universités québécoises. La seconde est consacrée à l'identification et à la description des programmes innovateurs dans ce domaine de la formation des maîtres. La troisième piste de recherche concerne l'analyse des besoins de formation des enseignants qui oeuvrent dans divers types d'écoles au Québec. A partir de ces travaux, on entend élaborer des modèles de formation des maîtres pour les écoles de demain et, en dernier lieu, identifier les stratégies qui permettront, compte tenu des expériences novatrices en cours, d'implanter au Québec les modèles de formation retenus.

---

(1) C.O.P.I.E. Ecoles de demain? Montréal: Editions HMH. 1976.

La présente synthèse s'inscrit dans les limites de la troisième piste de recherche. A partir de rapports(2) dont l'objectif était de présenter les besoins de formation tels qu'exprimés par les enseignants, on se propose d'en dégager les grandes caractéristiques. Notre travail se divise en trois parties. Dans la première, nous présenterons les indications d'ordre méthodologique qui ont prévalu à la sélection et à la cueillette des données. Nous soulignerons également les limites de notre travail. Une seconde partie sera consacrée à la présentation des caractéristiques des écoles visitées dans le cadre de notre recherche. Cette présentation se fera sous l'angle des objectifs poursuivis, des moyens utilisés et des modes d'évaluation retenus par les institutions concernées. Dans la troisième partie, nous présenterons une esquisse de modèle de formation des maîtres telle qu'elle se dégage en confrontant la formation reçue par les enseignants et les besoins qu'ils expriment à cet égard. En conclusion, nous soulèverons certaines questions qui se dégagent au terme de notre travail; elles indiquent des pistes de recherche qu'il serait intéressant d'explorer pour approfondir le thème de la formation des maîtres.

---

(2) Ces rapports sont présentés dans les sections ci-après.

I. Indications méthodologiques

Les indications méthodologiques présentées ici visent à informer le lecteur quant à la façon dont les données ont été recueillies et analysées. Elles visent également à faire ressortir clairement les limites de notre recherche. Celles-ci déterminent évidemment la portée de notre étude et fixent le cadre à l'extérieur duquel toute interprétation de nos données serait abusive.

Le mandat original confié par le C.O.P.I.E. précisait que l'on devait s'attarder à l'analyse des rôles, des tâches et des fonctions des personnels scolaires oeuvrant dans des écoles innovatrices, et ce, dans le but d'en dégager les besoins de formation. L'ampleur d'un tel mandat et les contraintes auxquelles nous devions faire face en termes de ressources humaines et d'échéancier nous ont amenés à le réduire considérablement. Nous avons d'abord opéré une sélection dans les personnels scolaires; nous n'avons retenu, pour les fins de notre étude, que les seuls enseignants. De plus, tant pour simplifier que pour accélérer la cueillette de nos données, seuls les concepts de rôle et de fonction ont été retenus. Le rôle a été défini comme l'ensemble des responsabilités confiées à un enseignant et la fonction comme une opération spécifique que l'enseignant doit accomplir en conformité avec son rôle.

Tel que formulé, le mandat confié par le C.O.F.I.E. implique une hypothèse de départ : les écoles innovatrices en 1977 constituent les écoles de demain. Cette hypothèse n'a fait l'objet d'aucune vérification de notre part. Nous l'avons en somme acceptée comme un postulat. Nous sommes néanmoins conscients des limites très sérieuses imposées de ce fait à la validité de notre travail. Toute interprétation qui négligerait ce postulat ne respecterait pas les cadres à l'intérieur desquels les auteurs situent leur recherche.

Au point de départ, la sélection des écoles à visiter pour les fins de notre travail devait s'opérer en fonction de deux critères : la dimension innovatrice de l'expérience pédagogique en cours et son dynamisme en terme de rayonnement dans les milieux d'éducation. Une telle sélection, sans être conforme aux normes quantitatives qui prévalent au choix des échantillons scientifiquement constitués, répondait toutefois aux exigences qualitatives qui président à l'identification des échantillons qui n'appartiennent pas à une population normale. Pour des raisons qui échappent à notre contrôle, nous avons dû négliger des expériences pédagogiques et exclure de notre échantillon les écoles où elles avaient cours. En conséquence, la sélection des écoles présentées ici ne prétend nullement être un reflet fidèle des expériences innovatrices les plus dynamiques au Québec.

Quant à la méthodologie que nous avons utilisée pour recueillir et compiler nos données, elle a été élaborée à la lumière des contraintes auxquelles nous avons fait référence précédemment. Dans un premier temps, une grille d'entrevue a été construite(3). Elle devait nous servir de cadre général pour soutenir et orienter les discussions. Dans un second temps, nous avons consulté la littérature existante sur les écoles que nous entendions visiter. Cette consultation avait principalement pour but de nous permettre d'adapter notre grille d'entrevue au contenu particulier de chacune des expériences retenues. Dans un troisième temps, nous avons procédé à la cueillette des données en organisant des rencontres avec le personnel enseignant et de direction de chaque école concernée. En dernier lieu, un rapport d'entrevue était produit, soumis à la critique des personnes rencontrées et corrigé en conséquence. Notre objectif, en retournant ainsi nos textes à la source, était de les valider et d'éviter, dans la mesure du possible, les interprétations erronnées.

Les rapports dont nous faisons la synthèse ont été produits dans le cadre et les limites indiqués ci-haut. Ces derniers restreignent la portée de notre étude. En conséquence, la synthèse présentée ici ne prétend nullement être le fruit d'une recherche

---

(3) On trouvera une copie de cette grille dans l'annexe A.

exhaustive, laquelle aurait nécessité des moyens dont nous ne disposions pas. Elle constitue plutôt une première exploration d'un domaine de recherche complexe et encore peu analysé. Si notre travail peut être utile, ce n'est pas dans le sens d'une généralisation de nos conclusions, mais bien dans celui d'une pré-enquête dont la fonction est de raffiner les premières intuitions du chercheur afin d'en dégager des hypothèses mieux fondées, d'expérimenter les instruments de mesure et d'identifier les variables que le cadre théorique initial aurait pu négliger. Notre travail devrait donc permettre de faire ressortir la nécessité d'une analyse plus systématique de notre champ de recherche et d'indiquer les pistes qui semblent les plus prometteuses à cet effet.

II. Caractéristiques des écoles visitées

Les écoles visitées sont au nombre de cinq. L'école optionnelle de Longueuil et Tourterelle sont de niveau élémentaire; M.I.N.D., Georges Vanier et St-Henri sont de niveau secondaire. Nous en présenterons les caractéristiques à partir de trois thèmes: les objectifs poursuivis, les moyens utilisés et l'évaluation. Chacun de ces thèmes sera également subdivisé en deux parties: école élémentaire, école secondaire.

A. Objectifs poursuivis

1° Ecole élémentaire

Les expériences pédagogiques amorcées dans les écoles élémentaires visitées originent des demandes adressées conjointement par les éducateurs et les parents aux autorités scolaires locales. Elles poursuivent des objectifs similaires. Cette caractéristique est liée au fait qu'elles s'inspirent d'un même modèle québécois, l'école Jonathan(4), et qu'elles réfèrent à une même conception de l'éducation, celle développée par A.S. Neill.

---

(4) Pour le bénéfice du lecteur, nous avons inséré dans l'annexe B un texte de présentation de l'école Jonathan. Ce texte est remis aux visiteurs par les responsables de l'école.

Les objectifs principaux poursuivis par les responsables des deux écoles élémentaires visitées sont de permettre à l'enfant de vivre sa vie et aux parents de choisir l'école qu'ils considèrent la plus apte à assurer le développement de leurs enfants. A l'exception de l'école Tourterelle où les responsables se sont engagés à assurer les apprentissages en français et en mathématiques normalement acquis au terme de l'élémentaire, aucun apprentissage spécifique ne fait l'objet des objectifs poursuivis. On estime en effet que les enfants sont les maîtres de leur propre développement, qu'ils possèdent en eux-mêmes le potentiel suffisant pour l'amorcer et qu'en conséquence, toute intervention extérieure risquerait de les brimer et de ne pas respecter les intérêts et le rythme de chacun. Aucun apprentissage n'est donc imposé.

2° Ecole secondaire

Les expériences pédagogiques qui ont cours dans les écoles secondaires visitées originent d'une critique globale de l'institution actuelle d'enseignement secondaire. Dans l'ensemble, cette critique, et les problèmes qu'elle soulève, est assez semblable à cette faite par

un Faure ou un Schwartz(5). On dénonce globalement "l'école bloquée"(6). Celle-ci se caractérise par un dysfonctionnement qui affecte la qualité du système d'enseignement. Il se traduit par la dimension impersonnelle de l'organisation scolaire actuelle et des relations humaines qui y prévalent, par un taux relativement élevé d'absentéisme, d'échecs et d'abandons scolaires, par le peu de qualité des apprentissages réalisés, par des lacunes importantes dans le domaine de l'enseignement correctif, par la distance "sociale" entre l'école et la communauté environnante, etc.

L'identification de ce dysfonctionnement, lequel, semble-t-il, n'est pas propre au seul contexte québécois, est à l'origine de l'élaboration des objectifs. Ces derniers visent à pallier les difficultés suscitées par "l'école bloquée". Ils concernent principalement le rétablissement d'un climat plus humain dans l'école, un meilleur encadrement pédagogique et une plus grande attention portée aux intérêts et au rythme d'apprentissage de chaque étudiant. Globalement, ces objectifs visent à assurer un enseignement de qualité et à favoriser un climat dans l'école qui soit propice aux apprentissages.

---

(5) Faure, E. et coll. Apprendre à être. Paris: Fayard Unesco, 1972; Schwartz, B. L'éducation demain. Paris: Aubier Montaigne, 1973.

(6) Citron, B. L'école bloquée. Paris: Bordas, 1971.

Contrairement à l'école élémentaire, qu'on veut d'abord comme un milieu de vie non contraignant pour les enfants qui permettra à leur dynamisme personnel de se développer et de les engager sur la voie des apprentissages, on entend que l'école secondaire favorise d'abord les apprentissages, et ce, dans un contexte éducatif plus attentif aux caractéristiques de chaque élève. Même si, en dernière analyse, les responsables du secondaire réfèrent à une conception de l'éducation qu'on peut comparer à celle ouvertement véhiculée par les éducateurs de l'élémentaire, il n'en demeure pas moins que leur intention première n'est pas d'implanter un nouveau modèle d'éducation mais bien de pallier les lacunes du système d'enseignement secondaire.

B. Moyens utilisés

1° Ecole élémentaire

Les moyens utilisés par l'école élémentaire innovatrice passent par l'élaboration d'un nouveau modèle d'éducation. Celui-ci, on l'a dit plus haut, est moins centré sur les apprentissages, que sur le type d'expérience que l'enfant vit à l'école. L'enfant doit vivre sa vie et en conséquence on doit lui permettre d'organiser les activités qui l'intéressent au moment où il en manifeste le désir. Les enfants choisissent eux-mêmes

les activités auxquelles ils entendent participer. Ils réalisent leurs "projets" dans le cadre d'ateliers au sein desquels les animateurs servent de personnes-ressources.

Les parents sont également appelés à apporter une contribution active. Si leur disponibilité le permet, ils participent aux ateliers au même titre que les animateurs. Cette contribution permet d'élargir la gamme des activités offertes aux enfants. De plus, comme les écoles élémentaires visitées ont adopté le mode de la cogestion, les parents sont également appelés à siéger aux différents comités qui planifient et coordonnent les activités. La participation des parents et des animateurs à tous les paliers vise à créer un sentiment d'appartenance et d'implication à la communauté ainsi formée. Idéalement, on espère faire participer les enfants aux mécanismes de décision. Les formules, cependant, restent à trouver.

2° Ecole secondaire

A l'école secondaire, exception faite pour M.I.N.D., les moyens utilisés apparaissent comme des mesures beaucoup plus ponctuelles qu'à l'élémentaire. Le cadre général d'organisation est très structuré, bien qu'il permette, comme à Georges-Vanier, une assez grande souplesse.

Comme les objectifs majeurs sont d'assurer la qualité des apprentissages et d'humaniser le climat de l'école, on préconise un meilleur encadrement des élèves, principalement ceux du premier cycle du secondaire, une présence plus soutenue du professeur auprès de l'élève par le biais de l'aide personnelle ou du soutien pédagogique et finalement une attention accrue de la part du personnel aux difficultés d'apprentissage. On tente également, par différentes mesures, d'ouvrir davantage l'école au milieu environnant.

M.I.N.D., par certains aspects de son organisation, (cogestion, nombre restreint d'élèves, etc.), présente des similitudes importantes avec les écoles élémentaires. Toutefois, elle s'en distingue par l'attention qu'on y porte aux apprentissages cognitifs. Au terme de leurs études secondaires, les élèves de M.I.N.D. doivent avoir assimilé l'ensemble des connaissances normalement acquises à ce niveau. Ils doivent assumer eux-mêmes la responsabilité de leurs apprentissages et en rendre compte, tant à leurs compagnons qu'à leur professeur.

En somme, il apparaît qu'à l'école secondaire, on adopte des stratégies plus "interventionnistes" qu'à l'école élémentaire. L'objectif premier étant la qualité des apprentissages, on se propose de l'atteindre en

mettant au point une série de mesures ponctuelles (encadrement, enseignement correctif, tutorat, diversification des modes d'apprentissage) tout en concentrant des efforts en vue de l'assainissement du climat de l'école. A l'élémentaire, on se propose prioritairement de permettre à l'enfant de vivre une expérience scolaire non contraignante et de lui laisser l'entière initiative de ses apprentissages. Les interventions sont donc réduites. En fait, elles se limitent à créer un environnement riche quant à la gamme des activités offertes et à mettre à la disposition des enfants des personnes-ressources. Les stratégies adoptées à l'élémentaire sont donc plus globales et moins ponctuelles que celles du secondaire.

C. Evaluation

1° Ecole élémentaire

Les mécanismes d'évaluation à l'école élémentaire sont très limités. Dans la mesure où l'évaluation d'un élève constitue une intervention extérieure, on comprendra les réticences des animateurs à l'utiliser de façon systématique. En ce sens, l'évaluation va à l'encontre de la conception de l'éducation qui sous-tend les expériences en cours dans les écoles élémentaires visitées. En conséquence, on tente, dans la mesure du possible, d'impliquer l'élève dans sa propre évaluation. Il semble qu'idéalement on favoriserait l'auto-évaluation.

2° Ecole secondaire

A l'école secondaire, l'évaluation est beaucoup plus systé atique. Des mécanismes spécifiques sont prévus à cet effet (examen, récitation, etc.), et les étudiants doivent s'y soumettre. Toutefois, la situation qui prévaut à M.I.N.D. est particulière. Différents mécanismes d'évaluation sont prévus et l'élève, en accord avec son professeur, sélectionne ceux (examens, travail, projet) auxquels il entend se soumettre. L'auto-évaluation est possible, mais elle est toujours soumise au groupe pour approbation. A l'élémentaire, lorsqu'on parle d'auto-évaluation, cette dimension "critique" du groupe n'intervient pas.

III. Modèles de formation des maîtres

Dans cette dernière partie consacrée aux modèles de formation des maîtres, nous décrirons d'abord la formation reçue et ensuite celle que les enseignants auraient souhaité recevoir pour mieux les préparer à exercer leur rôle actuel. En dernier lieu, nous dégagerons, à la lumière de ces informations, les grandes lignes des modèles possibles de formation des maîtres.

A. Formation reçue

Les enseignants que nous avons rencontrés ont tous reçu une formation globalement identique. Il s'agit de la formation traditionnellement acquise à l'origine dans les Instituts de pédagogie et actuellement dans les facultés des sciences de l'Education.

Cette formation est principalement théorique. Les étudiants doivent assimiler un contenu composé de différentes matières. Par le biais d'examens et de travaux, on évalue leurs acquisitions en termes de connaissance. Parallèlement à ces contenus théoriques, les étudiants participent à des stages. Pendant un certain nombre de semaines, ils doivent s'intégrer à l'activité d'une classe régulière. L'évaluation de ces stages est faite par l'enseignant qui reçoit le stagiaire.

Au niveau du contenu, la formation théorique est principalement axée sur la connaissance de l'enfant, sur la relation maître-élève et sur les méthodes de transmission des connaissances. Quelques cours d'appoint ayant trait à la présentation du système scolaire, à l'introduction à la sociologie, etc., complètent le curriculum. En somme, il s'agit d'une formation générale. On y aborde les domaines majeurs de connaissances utiles aux enseignants.

B. Formation souhaitée

Les enseignants tant de l'élémentaire que du secondaire formulent des critiques similaires à l'endroit de leur formation et expriment à cet égard des besoins communs. Les techniques d'animation et de dynamique de groupe leur apparaissent essentielles pour leur permettre de remplir adéquatement leur rôle. Elles sont partculièrement utiles pour faciliter les échanges à l'intérieur d'un groupe et pour personnaliser les rapports maître-élèves.

Les enseignants souhaitent également une formation plus ouverte sur le milieu. On estime en effet par là que les cours universitaires sensibilisent peu à la diversité des milieux sociaux, aux caractéristiques de chacun et aux problèmes particuliers qu'ils posent. De plus, on

n'est pas suffisamment instrumenté pour favoriser une véritable ouverture de l'école au milieu environnant. A cet égard, on souhaiterait que cette dernière devienne un centre d'activités au service de l'ensemble de la communauté. Il y aurait un échange réciproque de services entre l'école et la communauté. Notons que les enseignants de l'élémentaire, même s'ils parlent d'une ouverture de l'école au milieu, ne semblent pas accorder la même signification à cette expression. Il nous apparaît qu'on signifie par là une stricte utilisation des ressources physiques ou matérielles de l'environnement immédiat. Pour les enseignants du secondaire, il s'agit véritablement de permettre à l'élève une prise de conscience des réalités qui l'entourent tout en favorisant un échange réciproque entre les partenaires de l'école et ceux de la communauté.

De plus, les enseignants sont unanimes pour réclamer des stages de formation plus intensifs, davantage organisés et plus diversifiés. Tous ont la conviction que les stages constituent actuellement les parents-pauvres de la formation des maîtres. On leur accorde peu de temps; ils ne sont pas vraiment organisés et supervisés de façon adéquate; les enseignants qui reçoivent les stagiaires ne sont pas tous suffisamment préparés à assumer cette responsabilités. Or les enseignants rencontrés estiment que les

stages, parce qu'ils permettent un contact avec la réalité d'une école, d'une classe, sont particulièrement importants. En conséquence, ils souhaitent unanimement que cette partie de la formation soit repensée et réorganisée.

Au-delà de ces revendications communes, les enseignants de l'élémentaire et ceux du secondaire se distinguent en formulant des besoins de formation différents. A l'élémentaire, les enseignants recommandent que la formation des maîtres se fasse sur le modèle des écoles optionnelles. Le futur enseignant aurait ainsi le choix entre divers types d'école pour faire son stage, les apprentissages se structureraient dans le cadre de "projets", etc. On appliquerait, à la formation des maîtres, la même approche et les mêmes principes que ceux qu'on tente actuellement de véhiculer par la formule des écoles optionnelles.

Ce modèle de formation est évidemment très différent de celui que les enseignants ont connu. Aussi critiquent-ils sérieusement ce dernier. Il lui nient pratiquement toute utilité pour remplir leurs responsabilités

actuelles. A cet égard, les expériences antérieures impliquant des stages en animation ou des rencontres avec des enfants leur semblent les éléments les plus formateurs de leur curriculum.

De plus, la formation reçue, insuffisante au niveau pratique, l'est également quant aux connaissances théoriques qu'elle permet d'acquérir. On dénie le fait que les études universitaires tendent à former des spécialistes dans l'un ou l'autre domaine. Une telle spécialisation est inappropriée pour préparer adéquatement à travailler avec des enfants. On souhaite à cet égard une diversification des connaissances, laquelle permettra d'instrumenter le professeur pour répondre aux multiples intérêts des enfants.

Les enseignants du secondaire, pour leur part, formulent des critiques moins vives à l'endroit de la formation qu'ils ont reçue. Certains des éléments de cette formation leur apparaissent comme des acquis valables. Il en est ainsi particulièrement des connaissances en psychologie de l'enfant et celles acquises dans le cadre d'une spécialisation. Les enseignants du secondaire semblent donc globalement plus satisfaits de la formation reçue que ceux de l'élémentaire. Les souhaits qu'ils expriment visent moins à une refonte radicale des programmes de formation des maîtres qu'à un réaménagement susceptible de combler les lacunes identifiées.

Les réaménagements souhaités par les enseignants du secondaire visent à les instrumenter davantage dans certains domaines. Ainsi, on aimerait posséder des connaissances plus approfondies dans les domaines de la didactique, de la définition des objectifs, des techniques audio-visuelles, de l'enseignement correctif et de l'évaluation. Pour illustrer les distinctions entre les enseignants de l'élémentaire et ceux du secondaire quant à la formation souhaitée, on peut dire que, pour les premiers, il importe de vivre des expériences avec des enfants et, pour les seconds, de posséder et de maîtriser un certain nombre de connaissances et de techniques.

C. Modèles de formation

Les enseignants de l'élémentaire et du secondaire ont un certain nombre de besoins de formation communs. On devra en tenir compte dans l'élaboration de modèles de formation. Que ces derniers s'appliquent à l'un ou l'autre niveau d'enseignement, ils devront inclure des connaissances en animation et en dynamique de groupe, accorder une plus grande attention aux stages et faire prendre conscience du lien qui existe entre l'école et le milieu.

Au-delà de ces besoins communs, les enseignants de l'élémentaire et du secondaire expriment chacun des besoins spécifiques. En ce sens, on peut élaborer un modèle qui soit propre à chaque niveau.

Pour l'élémentaire, le modèle de formation devra proposer un type de formation à l'image de ce qui se fait actuellement dans les écoles optionnelles. Nous avons indiqué précédemment les éléments de ce mode de fonctionnement. Essentiellement, le modèle de formation pour l'élémentaire devrait être pensé de façon à permettre aux futurs enseignants de vivre des expériences multiples, et ce, dans le même cadre que les enfants dont ils auront ensuite la responsabilité.

Quant au modèle spécifique pour l'enseignement secondaire, il doit principalement être orienté de façon à permettre aux futurs enseignants de disposer tant des connaissances que des techniques leur permettant d'assumer leur rôle. Dans cette optique, un tel modèle devrait instrumenter les futurs enseignants dans les domaines suivants : la transmission des connaissances, la définition des objectifs, l'évaluation, la relation d'aide (animation et dynamique de groupe) et la participation (initiation aux mécanismes de gestion).

CONCLUSION

Des différences notables existent entre les expériences pédagogiques vécues à l'élémentaire et celles vécues au secondaire. Les enseignants identifient des lacunes importantes dans les programmes actuels de formation des maîtres. Les critiques, à l'égard de ces derniers, présentent des dimensions à la fois communes et spécifiques à chaque niveau d'enseignement. C'est la raison pour laquelle, au-delà d'un minimum commun (techniques d'animation, formation pratique accrue et ouverture de l'école sur le milieu), nous avons tracé l'esquisse de deux modèles de formation des maîtres. On en retient essentiellement que les enseignants de l'élémentaire souhaitent voir s'orienter la formation des maîtres sur le modèle de l'école optionnelle alors que ceux du secondaire souhaitent recevoir une meilleure préparation académique. Dans un cas, on entend vivre le même type d'expériences que celles proposées aux enfants alors que dans l'autre, l'acquisition de connaissances et de techniques diverses apparaît comme l'élément principal de la formation souhaitée.

Notre travail nous a donc permis d'identifier un certain nombre d'éléments qui pourraient éventuellement s'inscrire dans les programmes de formation des maîtres. Toutefois, il faut rappeler que nos conclusions ne sont valides qu'à

l'intérieur du cadre et des limites méthodologiques précédemment décrits. Elles demeurent cependant utiles dans la mesure où elles permettent d'identifier un certain nombre de questions auxquelles nous n'avons pu répondre et qui indiquent pourtant des pistes de recherches intéressantes à explorer :

1. Les besoins de formation des maîtres identifiés sont-ils également ressentis par les enseignants qui travaillent dans des écoles ordinaires ?

2. Il existe des différences, en termes de besoin de formation, entre les enseignants de l'élémentaire et ceux du secondaire. De telles différences existent-elles selon que l'on enseigne dans un milieu rural ou urbain, favorisé ou défavorisé, etc.? Par ailleurs, quelles seraient les préoccupations communes qui pourraient donner lieu à un tronc commun de formation pour les maîtres de demain?

3. Dans quelle mesure l'expérience acquise peut-elle influer sur la critique que les enseignants adressent à la formation des maîtres? Comment pourrait-on modifier la formation des maîtres "à venir" en tenant compte d'opinions d'éducateurs ayant déjà un cheminement qui modifie leur vision des choses?

4. L'évaluation, la définition opérationnelle des objectifs et la didactique semblent poser des problèmes aux enseignants des écoles innovatrices. N'y aurait-il pas lieu que ces problèmes fassent l'objet d'une plus grande attention dans le cadre de la formation des maîtres?

5. Différents modèles circulent actuellement sur la scène de l'éducation. Des expériences pédagogiques sont élaborées à partir de ces modèles. Compte tenu de la responsabilité tant pédagogique que sociale des enseignants, n'y aurait-il pas lieu qu'on insiste, dans la formation des maîtres, sur la nécessité de l'analyse critique et de l'évaluation rigoureuse de toute nouvelle expérience pédagogique?

6. Les enseignants sont très sensibilisés à la qualité des relations interpersonnelles, à la nécessité d'établir un bon contact avec les élèves, à la possibilité d'utiliser différentes techniques d'échange et de communication, autant d'indices associés à une nouvelle culture issue des mass-médias. N'est-ce pas à cette nouvelle forme de culture qu'il faut préparer les maîtres plutôt qu'à l'école innovatrice?

Les réponses à ces questions doivent être recherchées dans un approfondissement de la problématique de la formation des maîtres. Ces questions relancent évidemment le débat. Elles permettent de faire clairement ressortir que le thème de la formation des maîtres dépasse largement les conclusions que l'on peut dégager de l'observation de quelques cas d'écoles innovatrices.

A N N E X E A

GRILLE D'ENTREVUE

GRILLE D'ENTREVUE

Objectif de l'étape

Identifier les rôles et les fonctions des maîtres afin d'en dégager les besoins de formation pour ceux qui auront à travailler dans les écoles de demain.

Objectifs de l'entrevue

1) Obtenir une description de l'ensemble de la situation qui a mené à l'implantation du projet en cours: objectifs de départ, stratégie utilisée et mécanismes d'évaluation du projet et des apprentissages.

2) Identifier et expliciter les rôles et les fonctions des maîtres qui travaillent dans les écoles innovatrices.

3) Identifier et expliciter les besoins de formation des maîtres qui travaillent dans les écoles innovatrices.

BLOC A - Présentation du projet

1. Présentation générale du projet
   a) définition générale de la formule de l'école
   b) identification des principales caractéristiques qui font l'originalité du projet

2. Situation et problèmes initiaux
   a) situation de départ: rappel des problèmes
   b) élément qui a amorcé le processus d'implantation du projet
   c) clientèle scolaire visée par le projet

3. Définition des objectifs
   a) définition
   b) étapes prévues pour la réalisation des objectifs
   c) ressources utilisées pour la définition des objectifs

BLOC B - Rôles et fonctions des maîtres

1. Rôles et fonctions
   a) rôles et fonctions des maîtres avant l'implantation du projet
   b) rôles et fonctions des maîtres dans le cadre du projet
   c) objectifs concernant les rôles et fonctions des maîtres

2. Formation et expérience
   a) formation reçue
   b) expérience acquise
   c) formation souhaitée ou idéale

BLOC C - Evaluation

1. Mécanismes d'évaluation
   a) du projet
   b) des apprentissages

2. Evaluation du projet
   a) évaluation de la situation actuelle
   b) objectifs poursuivis actuellement
   c) étapes/ressources: prévision en vue des objectifs à atteindre

TABLE DES MATIERES

Présentation 1

A. Présentation de l'école et du projet 2

1) Présentation de l'école 2

2) Présentation du projet 2

B. Rôles et tâches des enseignants 5

1) Rôles et tâches: description 5

2) Formation et expérience acquises 7

3) Formation souhaitée 10

C. Evaluation 12

1) Mécanismes d'évaluation 12

2) Evaluation du projet 13

SECTION I

SCHEMA DE PRESENTATION

Nom de l'école	Tourterelle
Commission scolaire	Brossard
Localisation de l'école	Brossard (Rive sud, banlieue de Montréal)
Niveau d'enseignement	Elémentaire
Nombre d'élèves	100
Nombre de professeurs	5
Type de gestion	Co-gestion (enseignants-parents)

SOMMAIRE DES CARACTERISTIQUES

L'école Tourterelle est une école optionnelle. On entend permettre à l'enfant d'y vivre une expérience éducative non contraignante. Celui-ci pourra se développer à partir de son propre dynamisme et de ses intérêts personnels. A l'exception des cours de français et de mathématiques, les enfants sont libres quant au choix de leurs activités. Les parents sont appelés à fournir une contribution active. Ils participent à la gestion de l'école avec les enseignants et les assistent, en tant que personnes-ressources, auprès des enfants.

ECOLE TOURTERELLE - C.S. DE BROSSARD

Présentation

Ce rapport sur l'école Tourterelle a été rendu possible grâce à la collaboration des enseignants et de la directrice de l'école qui ont accepté de recevoir trois personnes reliées au COPIE. Cette rencontre a eu lieu dans les locaux de l'école et en dehors des heures régulières de classe. L'entretien a duré environ deux heures.

A. Présentation de l'école et du projet.

1) Présentation de l'école.

L'école Tourterelle est une institution d'enseignement élémentaire. Administrativement, elle relève de la Commission scolaire de Brossard. Elle est située en banlieue de Montréal, sur la Rive-sud. Sa clientèle, cent élèves au total, provient d'un bassin de population qu'on peut sommairement associer à la classe moyenne. De façon plus précise, les sphères occupationnelles dans lesquelles se concentrent les parents des élèves sont l'enseignement et le syndicalisme. On compte également quelques professionnels. Le personnel scolaire se compose de cinq enseignants et d'une directrice. Celle-ci a la responsabilité de deux institutions, dont l'école Tourterelle.

2) Présentation du projet.

L'école Tourterelle est ouverte depuis septembre 1976. Le projet qui lui a donné naissance origine d'une situation conflictuelle qui est apparue au sein du personnel de la Commission scolaire Brossard il y a

environ deux ans. Une polarisation d'opinions concernant la pédagogie a opposé d'une part les tenants d'une conception nouvelle de l'école et d'autre part les tenants d'une conception plus traditionnelle. Au terme d'une série de problèmes internes sur lesquels nous n'insisterons pas, et d'une collaboration parents-enseignants, les commissaires de la Commission scolaire de Brossard ont voté en faveur de l'ouverture d'une école dite optionnelle sur leur territoire. Au préalable, une demande officielle de la part des représentants de la Commission scolaire avait été adressée à certains professeurs afin de leur confier le mandat d'élaborer un projet en ce sens.

Les objectifs poursuivis par l'équipe de l'école Tourterelle sont au nombre de trois. D'abord la formule de l'école est pensée de façon à permettre le bien-être des enfants. On veut rendre leur séjour agréable à l'école. En conséquence, on cherche à minimiser les contraintes. Un deuxième objectif vise à répondre d'abord aux besoins des enfants, mais également à ceux des parents par rapport à leurs enfants. L'organisation pédagogique et l'implication des parents dans l'école sont les moyens privilégiés pour atteindre cet objectif.

En dernier lieu, on désire favoriser le développement intégral des enfants. A cette fin, une variété d'apprentissages leur est non pas imposée mais proposée et les enseignants apportent une attention également soutenue aux différents aspects (cognitif, affectif, social, psycho-moteur, etc.) de leur développement.

La formule d'organisation pédagogique retenue à l'école Tourterelle est très différente de celle adoptée dans la plupart des autres institutions scolaires. Les élèves sont répartis en deux groupes selon qu'ils se situent au premier ou au deuxième cycle de l'élémentaire. Deux professeurs sont affectés à chacun de ces groupes, alors qu'un cinquième partage son temps entre les deux cycles. A l'intérieur d'un même cycle, les élèves sont divisés en deux groupes de base respectivement animés par un professeur. Ces groupes sont composés d'élèves d'âges variés mais dont on a respecté, dans la mesure du possible, les liens d'amitié.

Le fonctionnement de l'école est assuré par un comité de gestion sur lequel siègent parents et enseignants. Les décisions d'ordre administratif et pédagogique sont prises à ce niveau. Ce comité est alimenté par des

sous-comités auxquels on confie l'étude de thèmes spécifiques (évaluation, financement, etc.). La participation des parents, en fonction de leurs disponibilités respectives, fait partie du modus vivendi de l'école Tourterelle. Elle constitue même un des engagements auquel les parents doivent souscrire pour que leurs enfants soient admis à l'école. En plus d'être sollicités pour siéger aux différents comités et sous-comités, ils sont invités à s'impliquer durant la journée pour remplir certaines tâches auprès des élèves. Il deviennent alors des personnes-ressources pour les animateurs.

B. Rôles et tâches des enseignants

1) Rôles et tâches: description

En raison de l'originalité de la formule pédagogique retenue à l'école Tourterelle, les enseignants ont dû redéfinir leur rôle. Ils le perçoivent essentiellement sous l'angle de l'animation. En tant qu'animateurs, ils doivent être attentifs aux besoins de chaque enfant et doivent voir à créer les situations susceptibles de favoriser les apprentissages. En somme, la responsabilité de l'animateur est de multiplier les "mises en situation" afin que les enfants puissent

exprimer leurs intérêts et les réaliser dans le cadre d'une gamme d'activités éducatives. De plus, les animateurs de l'école Tourterelle ont également la responsabilité de permettre l'acquisition des apprentissages en français et en mathématiques prévus au programme régulier de l'enseignement élémentaire. Ils s'y sont formellement engagés auprès des parents.

Les tâches des enseignants se répartissent entre les rôles et responsabilités qu'ils doivent assumer. Chaque enseignant est responsable d'un groupe de base formé d'environ vingt-cinq (25) enfants. Il les rencontre au début et à la fin de chaque avant-midi et de chaque après-midi. Au cours de ces rencontres, les enfants sont amenés à faire part des expériences qu'ils ont vécues. L'objectif recherché est de faire en sorte que l'école soit un milieu attentif à l'ensemble des expériences de l'enfant et non pas uniquement à celles ayant trait à la dimension cognitive. Ces rencontres servent également à planifier et organiser l'activité quotidienne des enfants. Ces derniers sélectionnent les activités auxquelles ils entendent participer ou élaborent un projet personnel qu'ils soumettent à l'animateur.

A la suite de ces rencontres, les enfants se dirigent vers les cours de français ou de mathématiques. Les deux professeurs affectés à chaque cycle sont respectivement responsables d'une de ces matières. De ce point de vue, leur tâche est comparable à celle des enseignants de toute autre école. Cependant, comme ils s'adressent, dans le cadre de ces cours, à un groupe important d'enfants (environ cinquante) d'âges différents, ils doivent adapter leur pédagogie en conséquence.

Lorsque le temps consacré aux apprentissages de français et de mathématiques est terminé, les élèves se dirigent dans les ateliers où ils se consacrent aux activités qu'ils auront choisies. La tâche du professeur est alors de servir de personne-ressource et d'animateur afin d'assister les enfants dans leurs travaux. Dans le cadre de ces ateliers, l'équipe de l'école Tourterelle peut compter sur les services de parents volontaires, des mères de famille en majorité, qui assument la responsabilité d'activités pour lesquelles ils se sentent des aptitudes.

2) Formation et expérience acquises

Les professeurs de l'école Tourterelle n'ont pas été préparés de façon spécifique à assumer les rôles

et tâches qui leur incombent dans l'expérience en cours. Pour la plupart, ils ont reçu une formation classique : école normale ou baccalauréat en pédagogie. Une telle formation, on le sait, est axée principalement sur l'acquisition de contenus théoriques. Les stages en constituent en quelque sorte les parents pauvres que ce soit parce qu'on y consacre relativement peu de temps ou encore que la supervision n'est pas assurée de façon adéquate.

Il n'y a donc rien qui distingue les professeurs de l'école Tourterelle quant à la formation reçue. De ce point de vue, leurs acquis sont comparables à ceux des enseignants qui oeuvrent dans les écoles de type plus traditionnel. Cependant, quant aux expériences antérieures, on peut identifier quelques particularités. En effet, la plupart des enseignants de Tourterelle ont vécu des expériences qui, sans les préparer de façon explicite à occuper leurs fonctions actuelles, témoignent toutefois d'un intérêt soit pour l'innovation en éducation, soit pour le contact avec les enfants. Parmi les expériences recensées, mentionnons les suivantes: SEMEA, Centre pilote Laval, travail d'implantation et d'organisation de terrains de jeux, camps de vacances pour les jeunes de milieux socio-économiquement faibles et participation aux premiers efforts pour implanter une pédagogie ouverte.

Quant à l'expérience d'enseignement, elle a été acquise dans le cadre d'institutions traditionnelles. Il est difficile de la mesurer en terme d'année puisqu' elle varie entre quelques années et une vingtaine. Toutefois, comme les enseignants de l'école Tourterelle appartenaient pour la plupart, au moment de l'implantation du projet, à la C.S. de Brossard et que celle-ci était reconnue pour ses apports d'innovation dans le domaine pédagogique, on peut présumer que l'émulation entre les tenants de ces innovations a créé un climat propice à une réévaluation systématique de la formule pédagogique traditionnelle, réévaluation à laquelle ont participé les enseignants actuels de l'école Tourterelle. De plus, les jeunes professeurs de cette école, ont volontairement choisi d'enseigner à la C.S. de Brossard en raison précisément de sa réputation d'ouverture aux expériences novatrices. On peut donc affirmer que les enseignants ont baigné dans un climat propice à la recherche de nouvelles formules éducatives et que d'une certaine façon ce climat a pu contribuer à les préparer à s'engager dans l'expérience de l'implantation d'une école optionnelle.

3) Formation souhaitée

A la lumière de l'expérience qu'ils vivent actuellement, les professeurs de l'école Tourterelle sont en mesure d'exprimer les grandes orientations du type de formation des maîtres qu'ils auraient souhaitée recevoir et qu'ils estiment la plus appropriée pour préparer adéquatement les animateurs des écoles optionnelles. Conscients que la formule adoptée à l'école Tourterelle n'est pas généralisable à tous les contextes éducatifs, les professeurs souhaitent néanmoins que la formation des maîtres s'organise sur la base de l'approche optionnelle. Cette dernière ne privilégie pas un seul modèle d'école. Au contraire, elle préconise que chacun puisse choisir le type d'institution qui lui convient le mieux. En conséquence, les étudiants en formation devraient pouvoir opter pour le modèle scolaire de leur choix.

On souhaite qu'en cours de formation, les étudiants puissent avoir des contacts moins sporadiques avec le vécu scolaire quotidien. On préconise à cet effet l'organisation de stages plus élaborés que ceux qui sont actuellement offerts aux étudiants dans les facultés de sciences de l'éducation. On n'apprend pas à travailler avec les enfants quand on les rencontre de façon sporadique et dans un contexte

plus ou moins formalisé. Les stages doivent donc être repensés, d'abord pour offrir aux futurs enseignants différentes expériences scolaires qu'ils sélectionneront en fonction de leurs propres intérêts et ensuite pour leur permettre, dans le cadre de leur formation, de vivre réellement avec les enfants. En somme, on réclame une formation moins monolithique quant aux voies proposées et plus engagée dans la pratique.

Quant aux contenus de formation offerts aux futurs enseignants, on souhaiterait qu'ils fassent une plus large part à l'acquisition de connaissances générales. On estime, à cet égard, que les enseignants, particulièrement ceux de l'élémentaire, n'ont pas besoin d'être des spécialistes dans l'une ou l'autre discipline pour remplir adéquatement leurs tâches. Compte tenu des besoins et des attentes des enfants, il serait préférable qu'ils disposent de connaissances de base dans différents domaines (biologie, zoologie, musique, etc.) afin d'être en mesure de satisfaire adéquatement les intérêts multiples des enfants. On pourrait commencer à acquérir de telles connaissances au niveau des études collégiales. On réserverait, pour le niveau universitaire, les apprentissages nécessaires en psychologie, pédagogie etc. et les stages intensifs.

C. Evaluation

1) Mécanismes d'évaluation

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'école Tourterelle a ouvert ses portes en septembre 1976. La majorité des efforts consentis l'ont évidemment été dans l'implantation de la formule de l'école optionnelle et dans l'organisation matérielle qu'elle impliquait. En conséquence, les mécanismes d'évaluation, s'ils n'ont pas été complètement négligés, ont cependant fait l'objet de moins d'attention. A moyen terme, ils constituent cependant une dimension à laquelle on entend consacrer plus de réflexions.

Dans l'immédiat, les efforts d'évaluation portent essentiellement sur le développement des enfants. Une formule "adaptée" du bulletin traditionnel a été mise au point pour permettre de suivre l'évolution tant cognitive, sociale, psycho-motrice qu'affective des enfants. Une telle évaluation ne se veut cependant pas un jugement porté sur les progrès de l'enfant. Pour cette raison, on privilégie davantage une forme d'auto-évaluation. En collaboration avec les animateurs et les parents impliqués, les enfants sont amenés à s'exprimer sur leur propre cheminement. Une telle orientation en est cependant à ses premiers efforts d'opérationnalisation. Il est donc difficile, dans l'état actuel, d'en apprécier les véritables effets.

2) Evaluation du projet

Il est encore trop tôt, pour les enseignants de l'école Tourterelle, d'évaluer l'expérience en cours par rapport aux objectifs visés. Toutefois, des problèmes sont apparus auxquels il faudra éventuellement apporter des solutions satisfaisantes. Compte tenu de notre propos, il importe de les souligner car ils constituent, de notre point de vue, les principaux écueuils auxquels se heurtent les tenants de tout projet innovateur en éducation.

L'un de ces problèmes est le peu de temps dont dispose les enseignants pour s'interroger sur leur pédagogie. Leur tâche est très lourde: responsabilité auprès des enfants, préparation du matériel didactique et participation à des comités divers. Ce manque de temps, cette impossibilité de repenser sa pédagogie, est vivement ressentie comme une lacune. Il en résulte un second problème. Les enseignants ont le sentiment que l'expérience à laquelle ils participent se réalise en quelque sorte à leurs propres dépens. En fait, ils ont un peu le sentiment de s'exploiter eux-mêmes. Le troisième problème est très lié à celui qu'on vient de présenter. Il résulte du fait que pour les autorités de la C.S. Brossard, l'école Tourterelle est une école comme les autres. En conséquence, elle est soumise aux

mêmes normes, aux mêmes horaires, etc. que les autres institutions. Tout aspect particulier de l'école auquel les enseignants doivent consacrer du temps n'est pas considéré (par exemple, le temps consacré à la co-direction de l'école avec les parents) comme faisant partie de la tâche. Ce temps doit donc être pris sur l'horaire du professeur, en dehors des heures normales qu'il doit consacrer à l'enseignement.

SECTION 2

SCHEMA DE PRESENTATION

Nom de l'école	Ecole optionnelle de Longueil
Commission scolaire	Commission scolaire de Jacques-Cartier
Localisation de l'école	Longueil (rive sud, banlieue de Montréal)
Niveau d'enseignement	Elémentaire
Nombre d'élèves	100
Nombre de professeurs	5
Type de gestion	Co-gestion (enseignants-parents)

Sommaire des caractéristiques

L'école optionnelle de Longueil est présentée comme une alternative à l'école élémentaire traditionnelle. Moins centrée que cette dernière sur les apprentissages cognitifs, l'objectif premier qui y est poursuivi est de "permettre à l'enfant de vivre sa vie d'enfant" Dans ce but, on lui offre une variété d'activités qu'il sélectionne lui-même au moment où il le désire. Aucun apprentissage n'est imposé. Les enseignants définissent leur rôle comme personne-ressource. Ils sont assistés par les parents, lesquels doivent s'engager activement dans l'école.

TABLE DES MATIERES

A. Présentation de l'école et du projet

1) Présentation de l'école 1
2) Présentation du projet 2

B. Rôles et tâches des personnels scolaires

1) Identification et description des rôles et tâches 7
2) Formation et expérience 9

C. Le problème de l'évaluation 12

D. Bilan de l'expérience en cours 14

Conclusion 16

ECOLE OPTIONNELLE DE LONGUEUIL

A. Présentation de l'école et du projet

1) Présentation de l'école

L'école "optionnelle" de Longueuil se définit comme une option offerte aux parents et aux éducateurs qui ne sont pas satisfaits de l'école publique. Sa population provient de vingt-deux écoles et compte une centaine d'élèves de la maternelle à la fin de l'école primaire. Dix-huit d'entre eux sont déclarés en "difficulté d'apprentissage". Cet établissement dessert un milieu socio-culturel dit "favorisé" constitué d'ouvriers spécialisés et de professeurs.

Les professeurs-animateurs (c'est ainsi qu'on les appelle) cumulent les expériences diverses dans le domaine de l'éducation allant de deux à vingt ans. Ils sont choisis, nous dit-on, en fonction de leur disponibilité, souplesse et créativité. Leur formation est également diversifiée.

Les maîtres de cet établissement sont assistés dans leur tâche par de nombreux parents qui mettent leurs capacités et talents au service de l'école en prenant en charge certains ateliers.

2) Présentation du projet

a) origine

Ce projet est né de la volonté d'un conseiller pédagogique et de cinq enseignants d'offrir aux parents et aux élèves de la C.S. de Jacques-Cartier une alternative à l'école publique.

La C.S. a accepté le projet, consciente de répondre aux désirs de certains parents. Rappelons qu'un parent-commissaire fait partie de l'équipe. Ce qui va faciliter l'appui des commissaires. Ces débuts ne vont pas sans une certaine réticence de la part des cadres.

A l'origine de ce projet on retrouve le désir manifeste de s'inspirer du modèle de Jonathan et d'une autre école de Ville Brossard. Les éducateurs de ces trois écoles participent effectivement à un certain nombre de réunions leur permettant de mettre leurs points de vue et leurs expériences en commun.

b) objectifs

Les objectifs poursuivis par cette école rejoignent à toute fin utile ceux de l'école Jonathan et de l'école Brossard, à savoir:

1. permettre à l'enfant de vivre sa vie d'enfant;
2. créer un milieu scolaire: prolongement de la vie familiale;
3. mettre sur pied une véritable entreprise communautaire.

sous-objectifs:

L'enfant sera progressivement en mesure:

1. de faire des choix selon ses potentialités;
2. d'assumer ses choix;
3. de développer un sentiment d'appartenance au groupe;
4. d'accepter les autres et de s'accepter dans la vie de groupe;
5. de démontrer de l'intérêt à l'égard de la vie de l'école et de s'y impliquer;
6. de répondre de ses actes;
7. d'entretenir ses besoins de créer;
8. de développer sa capacité d'apprendre;
9. d'acquérir les connaissances contenues dans les programmes-cadres du M.E.Q., délais de sept ans;

10. d'entretenir son besoin de communiquer;

11. de s'évaluer par rapport à lui-même;

12. de se développer et d'appliquer une hiérarchie des valeurs;

13. de développer différents aspects de sa psychomotricité;

14. de satisfaire ses besoins de repos et de détente;

15. de conserver et d'améliorer sa santé;

16. de faire face à des situations nouvelles.

Ces objectifs ont été formulés de façon plus spécifique par les auteurs du projet: il s'agit d'une école:

1. où l'enfant est en mesure de développer toute ses potentialités; ce qui veut dire, d'une part, qu'on ne s'adresse plus uniquement à ses sentiments et émotions, etc... d'autre part que, par exemple, sur le plan intellectuel, on ne met plus uniquement l'accent sur la pensée logique, rationnelle, linéaire, telle que transmise par le langage écrit, mais aussi sur la pensée intuitive, alinéaire et analogique, c'est-à-dire, l'intelligence créatrice par opposition à l'intelligence reproductrice;

2. où des valeurs telles que l'autonomie, la curiosité intellectuelle, l'esprit critique, le respect de soi et des autres, etc... sont considérées comme prioritaires;

3. où l'enfant est le maître-artisan de sa propre éducation et où l'adulte, professeur et parent, cesse d'être considéré comme l'éducateur pour devenir la personne-ressource, "l'animateur à l'écoute", pouvant indiquer à l'enfant les différents outils dont il peut disposer dans son apprentissage et pouvant être utilisé par l'enfant à ce titre;

4. où l'enfant peut choisir, non seulement sa façon d'apprendre c'est-à-dire la méthode, le rythme, etc..., mais aussi ce qu'il apprend;

5. à la gestion de laquelle les enfants participent à part entière, c'est-à-dire, au même titre que les adultes impliqués dans la vie de l'école.

c. nature de la formule:

La formule adoptée par l'école optionnelle de Longueuil se caractérise par les traits suivants: "Type d'école "publique" qui permet à l'enfant de développer toutes ses potentialités. Créer un environnement éducatif où l'enfant est le maître-artisan de sa propre éducation, où l'adulte, professeur et parent devient l'animateur à l'école où l'enfant peut choisir non seulement sa façon d'apprendre mais ce qu'il apprend".

Les programmes traditionnels ont été remplacés par des ateliers comportant chacun un nombre limité d'enfants:

1)	Menuiserie:	fiches guides contenant tous les renseignements nécessaires pour diverses constructions sont disponibles dans l'atelier
2)	Mécanique-électricité:	fiches guides
3)	Couture artisanat:	fiches guides
4)	Cuisine:	fiches guides
5)	Documentation:	travail individuel, recherches, jeux, repos
6)	Expérimentation:	fiches guides

7)	Création graphique:	journal, textes d'enfants, petits livres d'enfants, corresponsance, etc...
8)	Création orale:	théâtre, marionnettes, poésie
9)	Arts plastiques:	dessin, peinture, bricolage
10)	Arts rythmiques:	danse, musique, expression corporelle, yoga
11)	Audio-visuel:	photos, diaporamas, montages sonores
12)	Sport-éducation physique:	hockey, natation, patinage, ski de fond, etc.

Certains de ces ateliers se situent dans les salles de classes; d'autres, dans des locaux séparés.

B. Rôles et tâches des personnels scolaires

Ce type d'école implique une refonte des rôles et des tâches des personnels scolaires. Ainsi, il ne saurait être question de parler ici d'enseignants ou de maîtres mais bien de personnes ressources.

1) Identification et description des rôles et tâches

a) Identification du rôle

En somme, considérant que l'enfant est le "maître-artisan" de sa propre éducation, le maître devra "renouveler", transformer son action pour devenir un "animateur à l'écoute".

On exige des maîtres les qualités suivantes:

1) être disponible et souple;

2) avoir l'esprit d'équipe;

3) posséder beaucoup d'initiative et de créativité;

4) accepter d'être remis en question;

5) être sensibilisé à une nouvelle approche pédagogique;

6) avoir manifesté de l'intérêt pour le renouveau pédagogique.

L'identification du rôle du maître se caractérise par le fait qu'il ne se considère plus comme l'éducateur mais bien comme une "personne-ressource". Son rôle d'"intervenant" se voit dès lors extrêmement réduit.

b) Description des tâches

Comme dans la plupart des projets de ce genre, les tâches dévolues à chaque maître sont très diversifiées. Elles revêtent en général les formes suivantes:

1. participer au comité de gestion de l'école;

2. participer aux réunions de formation les mercredis après-midi;

3. mettre en commun ses expériences en participant à des travaux d'équipes;

4. collaborer avec les parents d'élèves afin d'offrir à chaque élève des possibilités maximales de développement;

5. contribuer à établir dans l'école des instruments d'auto-évaluation: tenir à jour la fiche d'auto-évaluation.

En somme, devenir observateur et animateur plutôt qu'enseignant, intervenir auprès de l'enfant au plan affectif et émotif plutôt que correctif en acceptant le mot d'ordre de l'entreprise "permettre à l'enfant de vivre sa vie d'enfant plutôt que de l'obliger à se comporter en adulte".

2) Formation et expérience

a) Description de la formation reçue

Deux des trois maîtres interrogés déclarent que leur formation antérieure (baccalauréat en pédagogie) "ne leur sert pas beaucoup dans le genre d'expérience qu'ils vivent actuellement". Ils reprochent à cette formation le fait d'être trop éloignée de la vie, trop théorique, sans liens intimes avec la pratique.

Pour ce qui est du troisième maître, dont l'expérience est plus récente (deux-trois ans comparativement à vingt ans) il en va autrement. Ayant vécu l'expérience MUE (Milieu Universitaire Etudiant) à l'U.Q.A.M., ce maître estime que cette formation lui a donné le goût et la préparation adéquate pour "vivre" l'expérience de Longueuil.

En somme, les critiques rencontrées ici rejoignent celles des autres maîtres oeuvrant dans des écoles dites "innovatrices".

b) Formation souhaitée

A vrai dire, les maîtres de cette école poursuivent d'ores et déjà leur formation dans le sens de leurs intérêts. Le contexte de l'univeristé leur paraît peu propice, tel qu'il est du moins, à préparer des maîtres pour des écoles de type optionnel. Il faudrait, pensent ces maîtres, que l'université présente aux étudiants en formation de maîtres un certain nombre de choix. "Nous sommes, disent-ils, dans une société pluraliste et pourtant il n'existe toujours qu'un modèle unique de formation de maîtres".

"Les besoins du milieu sont de plus en plus diversifiés; les gens voudront de plus en plus des écoles qui leur ressemblent".

Les animateurs de Longueuil poursuivent leur formation sur le terrain. Les mercredis après-midi sont consacrés à des rencontres "formatives" avec monsieur Herman Paquette, professeur à l'université de Montréal. Ce dernier est considéré comme personne-ressource; il anime le travail de l'équipe à laquelle participent également quelques parents. Ces activités de formation débouchent sur un certificat d'enseignement à l'élémentaire.

Pour tout dire, les grandes lignes de la formation souhaitée peuvent déjà être dégagées:

1) rapprochement entre la pratique et la théorie. Partir de l'expérience vécue pour en abstraire une "théorie";
2) étude comparée avec d'autres centres où il se fait de l'innovation;
3) approfondissement des techniques modernes d'apprentissage et de dynamique de groupes;
4) meilleure connaissance du milieu québécois, notamment l'aspect socio-culturel.

On recommande la formation non plus en "serre chaude" mais en contact continu avec la vie. La prise en charge par chacun de ses rôles, tâches et fonctions dans un milieu riche de possibilités retient l'attention. Les besoins de formation continue dans un tel contexte apparaissent aussi évidents, les maîtres poursuivant leur propre développement à l'instar des élèves eux-mêmes.

C. Le problème de l'évaluation

Les responsables de ce projet mettent de l'avant une formule d'évaluation qui s'inscrit dans un continuum. Ainsi a-t-on l'intention de tenir à chaque session un colloque présidé par le comité de gestion de l'école auquel participeraient deux animateurs, trois parents et le principal afin de faire le point sur la question.

Malgré tout, en dépit des efforts fournis, l'évaluation fait encore problème: comment peut-on concilier le respect total de l'individu, son auto-détermination absolue, et les exigences "externes" des formules habituelles d'évaluation?

On s'entend en général pour remettre à l'élève le soin de sa propre évaluation. "Tout ce que le maître peut se permettre de faire, estime-t-on, c'est d'aider l'élève à tracer son propre portrait". Même s'il existe une fiche d'évaluation, il faut bien souligner qu'elle porte avant tout sur la partie qualitative.

Pour répondre aux "desiderata" de certains parents et de certains élèves, on a recours à des tests de connaissance (ceux de la C.S. Jacques-Cartier). L'élève toutefois est libre de se présenter ou non à ces examens. Parfois, on réussit à le convaincre que cela pourrait lui être utile.

Certains professeurs aimeraient clarifier ce point et se demandent: "où est-ce qu'on s'en va avec les enfants?" Ce problème a été souligné à maintes reprises lors de rencontres avec les maîtres des autres écoles innovatrices.

Deux tendances se font jour: d'une part, celle qui voudrait que l'on s'en tienne à la seule et unique auto-évaluation. "Chacun a sa propre continuité. Prenons l'exemple de l'enfant qui apprend à marcher; il

peut passer quelques semaines sans faire un pas... pour se remettre à marcher et à aller plus rapidement. La maturation se poursuit dans son organisme. Appliquons ce principe aux mathématiques ou à d'autres matières. Laissons l'enfant vivre sa vie d'enfant, se développer à son rythme, s'évaluer lui-même à partir de la conscience qu'il a de ses propres besoins"!

Une telle position ne semble pas rencontrer l'adhésion de tout le monde. Un maître nous dit son inquiétude face à cette façon de faire. Peut-être faudrait-il repenser ce problème et ne pas oublier la nécessité de savoir où en est l'enfant afin d'être mieux en mesure de l'aider? "Mais, souligne un autre maître, cette inquiétude n'est peut-être pas fondée et peut bien n'être que le reliquat d'une vieille habitude de l'école traditionnelle."

D. Bilan de l'expérience en cours

Enfin, nos interlocuteurs dressent le bilan suivant de leur expérience:

aspects positifs:

a) grande liberté laissée à chacun d'organiser son emploi du temps,

b) enfants heureux d'être à l'école et de faire l'apprentissage de la liberté;

c) animateurs disposés à améliorer la formule;

d) changements marqués dans la "mentalité" des élèves et des maîtres.

<u>difficultés rencontrées</u>:

Certains points ne sont pas encore éclaircis parmi lesquels il faut noter les suivants:

1) La détermination des intérêts des enfants: comment peut-on distinguer entre les intérêts fugaces et les intérêts véritables?

2) Les "limites" à la liberté de choix des enfants dues au fait que le nombre d'enfants que l'on peut recevoir dans chaque atelier est nécessairement restreint.

3) La question des "apprentissages cognitifs" fait encore problème.

4) Le besoin d'établir une démarche pédagogique qui tienne compte de la population multi-âge de chacun des ateliers. L'animateur doit être en mesure de s'adapter à chaque enfant. De ce fait, il lui faut connaître davantage la psychologie de l'âge en évolution.

5) Difficulté d'obtenir l'appui des cadres de la commission scolaire qui semblent peu sensibilisés à un tel projet.

6) Il y a également des problèmes matériels: les locaux occupés par cette école ne correspondent pas à ce type de pédagogie. Des enfants souffrant de troubles graves d'apprentissage, soumis à une pédagogie nettement traditionnelle partagent cette bâtisse avec les élèves de cette école optionnelle. Il résulte de cette situation des difficultés majeures à surmonter.

CONCLUSION

La rencontre que nous avons eue avec trois des principaux responsables de cette école nous donne une idée globale des rôles et tâches des maîtres dans une école de ce type. Les renseignements obtenus ne peuvent malheureusement qu'être fragmentaires. L'école de Longueuil n'a commencé à opérer qu'en septembre 1976.

Toutefois, si nous tenons compte de la "jeunesse" de l'expérience, il semble bien que certaines lignes de force se dégagent déjà. En premier lieu, nous devons avouer que nous sommes en présence d'une innovation qui s'inscrit dans le droit fil de la philosophie de Jonathan avec quelques nuances, peu perceptibles il est vrai. En second lieu, le point capital du processus de développement de cette expérience semble bien résider dans le fait que tout se déroule ici par "tâtonnement expérimental".

Ces deux "lieux" de fonctionnement nous invitent à une étude plus poussée de l'expérience en cours. Il faudrait dépasser le niveau de l'anecdote pour s'attaquer aux charnières réelles du projet:

a) les objectifs visés;

b) les moyens employés et enfin

c) les résultats obtenus.

SECTION 3

SCHEMA DE PRESENTATION

Nom de l'école	Polyvalente St-Henri
Commission scolaire	C.E.C.M. (Commission des Ecoles Catholiques de Montréal)
Localisation de l'école	Montréal
Niveau d'enseignement	Secondaire
Nombre d'élèves	1 900
Nombre de professeurs	125
Type de gestion	Conventionnelle (bureau de direction)

Sommaire des caractéristiques.

La polyvalente St-Henri est située dans un quartier économiquement défavorisé. Comparable, sous plusieurs angles, à la majorité des écoles polyvalentes, elle se distingue néanmoins par l'implantation d'une formule d'encadrement des élèves . Cette dernière, appliquée au niveau de secondaire I et II, vise à humaniser le climat de l'école et à accroître la qualité des apprentissage. Elle se caractérise par les regroupements stables d'élèves, le classement hétérogène et le tutorat.

TABLE DES MATIERES

Liste des tableaux i

Introduction 1

A. Présentation de l'école et du projet

1) Présentation de l'école 2

2) Présentation du projet 3

a) origine 3

b) objectifs 4

c) nature de la formule 5

B. Rôles et tâches des enseignants

1) Identification et description des rôles et tâches 8

a) identification du rôle 8

b) description des tâches 8

2) Formation et expérience 9

a) description de la formation reçue 9

b) formation souhaitée 10

C. Evaluation du projet

- Evaluation générale de la formule adoptée 11

Conclusion 12

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I

Structure d'encadrement à l'origine du projet... 6

Tableau II

Répartition des matières en fonction des groupes et des périodes..... 7

- POLYVALENTE ST-HENRI -

Indroduction

En janvier 1970, les commissaires de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.) placent les problèmes particuliers aux écoles en milieu socio-économiquement faible au rang des priorités. Un plan d'action est élaboré auquel on donne le nom d'Opération Renouveau. Au cours des cinq dernières années, on a rejoint, dans le cadre de cette opération et par un ensemble coordonné de mesures, quelque 19,000 élèves répartis dans une quarantaine d'école des régions I, II, III du secteur français et A du secteur anglais. L'école polyvalente St-Henri, située dans la région I, compte au nombre des écoles concernées.

Certaines des mesures introduites à la polyvalente St-Henri dans le cadre de l'Opération Renouveau ont affecté, de façon plus particulière, les rôles et les tâches des enseignants. L'objet du présent rapport consiste précisément à analyser ces derniers afin d'en dégager les besoins de formation pour les personnels scolaires qui auront à oeuvrer dans les écoles de demain.

A. Présentation de l'école et du projet

1) Présentation de l'école

L'école polyvalente St-Henri est située dans l'un des quartiers ouvriers de Montréal. Au plan socio-économique, la clientèle desservie par celle-ci fait face aux problèmes particuliers des milieux à faible revenu : instabilité et insécurité d'emploi, chômage, assistance sociale, etc.

La polyvalente St-Henri accueille quelque 1,900 élèves. L'enseignement dispensé couvre les cinq années du secondaire ainsi que les domaines de la formation générale et professionnelle. Le personnel scolaire est recruté par la C.E.C.M. et affecté dans les écoles selon les postes disponibles. Une telle politique d'embauche crée parfois des difficultés tant au niveau des écoles qui doivent recevoir les personnels offerts qu'au niveau de ces derniers qui doivent accepter leur affectation.

Les professeurs affectés à la polyvalente St-Henri comptent, pour la plupart, plusieurs années d'expérience dans l'enseignement. Il est difficile d'indiquer avec précision le type de formation reçue par le personnel enseignant. On peut néanmoins affirmer qu'il correspond au minimum - ou à l'équivalent du - au baccalauréat en pédagogie lequel est un prérequis pour la certification des maîtres. Dans leur tâche quotidienne, les professeurs de St-Henri sont assistés, comme dans la plupart

des autres polyvalentes, par une équipe de professionnels non-enseignants. De plus, ceux qui enseignent en Secondaire I et II bénéficient de l'assistance de deux tuteurs affectés respectivement à chacun de ces niveaux.

2) Présentation du projet

a) Origine

Le projet en cours à la polyvalente St-Henri se définit comme une expérience d'encadrement. Il origine de la nécessité perçue par les éducateurs d'apporter un support plus approprié aux élèves et susceptible de rendre moins aigus certains problèmes. A cette fin, on a constitué des groupes stables d'élèves au niveau des deux premières années du secondaire. Les professeurs sont intégrés dans des équipes et ils travaillent à deux niveaux : la pédagogie et la discipline. Par le biais de cette formule d'encadrement, on espère humaniser le système d'enseignement polyvalent en introduisant des éléments de stabilité susceptibles de favoriser un meilleur contact des élèves entre eux et avec leurs professeurs.

Les problèmes qui ont suscité l'implantation de la formule d'encadrement sont principalement les suivants :

- difficultés d'intégration de certains élèves;
- retards pédagogiques;
- répercussion sur le comportement des élèves de situations familiales perturbées se traduisant par l'absentéisme, les risques d'échec et d'abandon scolaire, etc.;
- présence de cas marginaux nécessitant des soins professionnels intensifs non disponibles à l'intérieur de l'école;

- difficulté d'établir des liens entre le milieu social et le milieu scolaire;
- peu d'adéquation entre le contenu pédagogique et le vécu du milieu;
- proportion anormalement élevée d'élèves dans la voie allégée;
- insécurité ressentie par les élèves, surtout les plus jeunes, à la suite du changement trop radical de structure scolaire principalement lors du passage de l'élémentaire au se-secondaire;
- difficulté de dialogue entre les maîtres et les élèves en raison principalement du mode d'organisation qui prévaut dans les écoles polyvalentes.

b) Objectifs

Les innovations introduites à la polyvalente St-Henri cherchaient à atteindre les objectifs suivants :

- prise en charge par l'école des élèves difficiles;
- utilisation rationnelle des services de l'équipe psychiatrique externe de l'hôpital Ste-Justine;
- faciliter l'intégration des élèves-problèmes;
- implication des professeurs du secondaire I et II dans une réflexion sur le contenu pédagogique à partir d'une plus grande sensibilisation au vécu du milieu en vue de favoriser des rapprochements;
- diminution de l'absentéisme, lequel est à l'origine de l'abandon scolaire;
- amélioration du rendement scolaire;
- contribuer à l'adaptation de l'élève à l'école et favoriser son épanouissement général, mesures qui devraient se traduire par l'amélioration du fonctionnement global de l'élève.

c) Nature de la formule

La formule mise de l'avant à la polyvalente St-Henri se définit comme une formule d'encadrement. A l'origine, les 400 élèves de secondaire I sont regroupés en trois cellules : A, B, C, comprenant chacun 4 groupes d'environ 30 élèves. Chaque groupe est stable en ce sens qu'il dispose d'un local où la majorité des cours sont donnés et où les élèves peuvent laisser leur matériel scolaire. Les tableaux I et II en pages 6 et 7 illustrent la formule d'encadrement retenue à l'origine et la répartition des matières en fonction des douze groupes d'élèves et des sept périodes quotidiennes d'enseignement.

Pour l'année scolaire 1976-1977, on a ajouté deux cellules aux trois mises en place à l'origine. Les élèves des groupes d'appoint et de transition sont ainsi regroupés en deux cellules distinctes. De plus, après avoir retenu, dans un premier temps, le classement homogène des élèves en trois voies distinctes (allégée, régulière et enrichie), on a préféré abandonner ce principe au profit de celui de l'hétérogénéité. En conséquence, pour toutes les matières, à l'exception des mathématiques où les voies ont été conservées, les élèves reçoivent un même enseignement. Cette mesure a rencontré l'assentiment pratiquement unanime des enseignants concernés.

TABLEAU I

Structure d'encadrement à l'origine du projet

Structure proposée

- Formation de groupes permanents ayant le même local pour les matières de base: français, mathématiques anglais, catéchèse, géographie. 12 locaux au total.
- Formation de 3 cellules équivalentes de 4 groupes chacune.

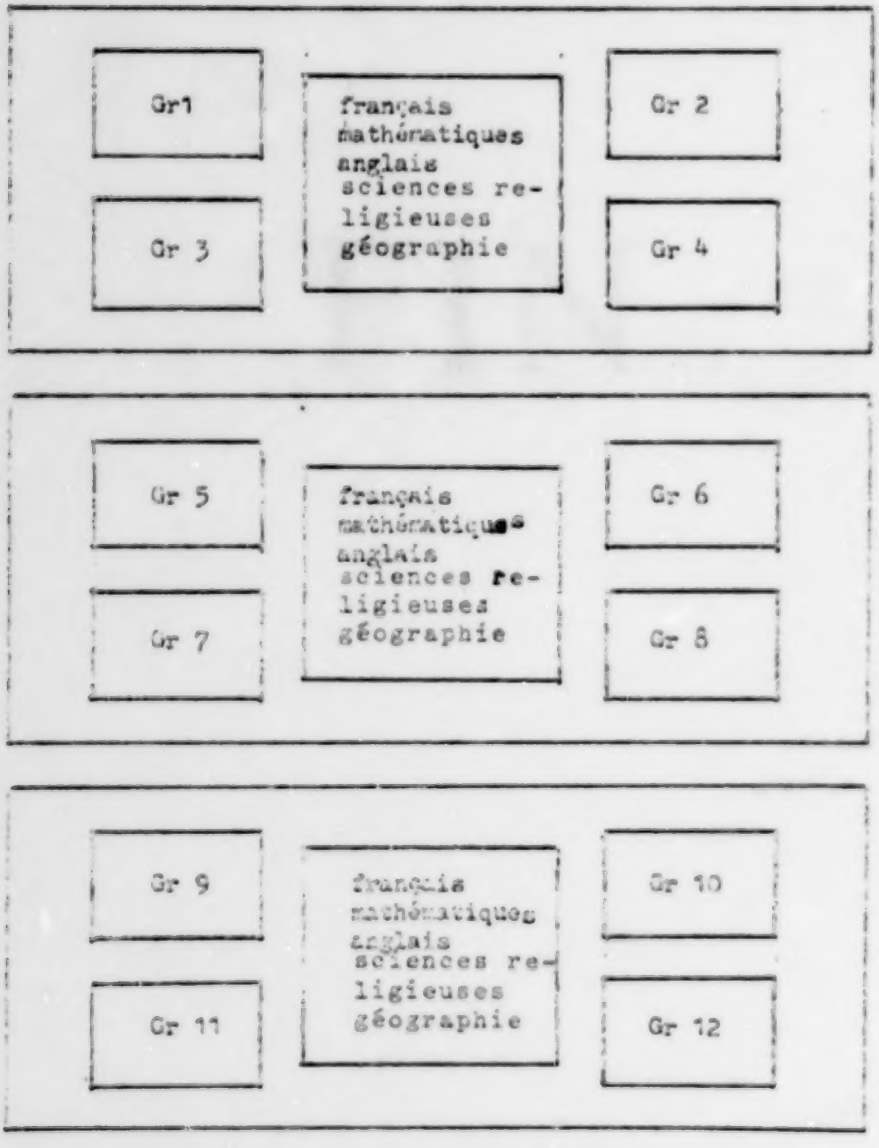

TABLEAU II

Répartition des matières en fonction des groupes et des périodes

. Animation de la cellule par 5 professeurs.

. Rayonnement des spécialistes: musique, arts plastiques, éducation physique, catéchèse, à travers les 3 cellules.

. Encouragement au travail d'équipe; les professeurs d'une même discipline enseignant et étant libres en même temps.

. Possibilité de passage d'un élève fort à une classe forte si son classement est erroné.

A	A	B	A	Sc	Sc	Sc	An	An	Ma	B	Gé	Cé
B	B	A	B	Gé	Cé	Cé	An	An	An	Fr	Fr	Fr
C	Gé	Gé	Cé	An	An	An	Sc	Sc	Sc	Ma	A	Ma
D	Ma	Ma	Ma	A	B	A	Gé	Gé	Gé	Sc	B	Sc
E	An	An	An	B	A	B	Fr	Fr	Fr	Gé	Ma	A
F	Fr	Fr	Fr	Ma	Ma	Ma	A	B	A	An	Sc	A
G	Sc	Sc	Sc	Fr	Fr	Fr	B	A	B	A	An	An
pér.	1	5	9	2	6	10	3	7	11	4	8	12 gr.

A = Musique et arts plastiques.

B = Education physique et catéchèse.

Note : Pour l'année 1976-1977, la répartition des matières a été légèrement modifiée pour permettre le classement homogène des élèves en mathématiques.

B. Rôles et tâches des enseignants

La formule d'encadrement telle qu'implantée à la polyvalente St-Henri modifie, de façon assez importante, les rôles et les tâches des professeurs.

1) Identification et description des rôles et tâches.

a) Identification du rôle.

Les maîtres travaillant dans le cadre de l'innovation entreprise à la polyvalente St-Henri sont amenés à percevoir leur rôle comme "personne-aide" et non pas comme simple "transmetteur" de connaissances. Ils se définissent comme des éducateurs en mesure d'établir avec leurs élèves, et également leurs collègues, de bonnes relations interpersonnelles. Pour certains d'entre eux qui travaillent avec les élèves ayant des difficultés tant d'adaptation que d'apprentissage, les interrogations sont vives quant à la prééminence de la dimension humaine de leur rôle sur la dimension pédagogique, de la formation sur le contenu.

b) Description des tâches

Les tâches remplies par chacun des maîtres sont très diversifiées. On peut les énumérer de la façon suivante :

- participer à des équipes multidisciplinaires en vue de solutionner les difficultés d'ordre personnel rencontrées par les élèves;
- rendre disponibles auprès des élèves les services du tuteur;
- rendre opérante la récupération scolaire en organisant un mi-temps tutorat-récupération;

- intensifier le travail d'équipe des professeurs;
- participer à une réflexion-action en regard du contenu pédagogique dans le but d'en évaluer le degré d'adéquation au milieu;
- favoriser une meilleure connaissance du quartier et des organismes qui y sont implantés afin de parvenir à une plus grande collaboration, laquelle assurerait une meilleure implantation de l'école dans le milieu.

2) Formation et expérience

a) Description de la formation reçue.

Certains des professeurs que nous avons interrogés et qui étaient affectés à des classes d'appoint critiquent la formation reçue. Celle-ci, disent-ils, ne les a pas préparés aux tâches, rôles et fonctions qu'ils exercent actuellement. Les principales lacunes identifiées au niveau de la formation reçue portent sur les points suivants :

- inadéquation entre le type de formation et la clientèle rencontrée. Dans le cadre de la formation des maîtres, on devrait tenir compte de la diversité des milieux socioculturels;
- inadéquation entre la formation reçue et la tâche d'enseignement confiée. Cette lacune concerne moins la formation des maîtres comme tel que les modes d'affectation du personnel enseignant dans le système scolaire québécois. On condamne le fait que des enseignants sans préparation spéciale se voient confier la responsabilité de groupes présentant des problèmes particuliers (classes d'appoint, de transition, etc.);
- manque de préparation, dans le cadre de la formation universitaire, au travail en équipe;

- formation trop théorique; les stages sont négligés quant à leur nombre, leur durée et leur supervision;
- ignorance des réalités propres au vécu scolaire quotidien de la part des spécialistes universitaires en formation des maîtres.

b) Formation souhaitée

On préconise, parmi les gens que nous avons rencontrés, une formation basée sur les besoins du milieu et plus sensible aux nombreuses facettes de l'école publique. On estime que les responsables québécois en éducation, après avoir mis de l'avant la polyvalence des matières, ont cependant négligé de préparer les maîtres à cette polyvalence en les cantonnant, au niveau de leur formation, à un mode normalisé d'enseignement. Les programmes de formation des maîtres n'ont pas été adaptés aux exigences nouvelles créées par l'instauration de la polyvalence. De plus, on estime que les stages, dans leur forme actuelle, sont inadéquats. Leur formule, tout autant que leur mode de supervision, sont à repenser. A cet égard, on suggère que la formation des maîtres mette davantage l'accent sur une intégration plus massive des aspirants dans l'action et une supervision rigoureuse assurée par des spécialistes de l'enseignement. De telles modifications dans les programmes de formation des maîtres s'inspirent de la formule qui prévaut pour la formation en médecine tout en cherchant à l'adapter au monde de l'éducation. En dernier lieu, on a souligné que, pour ceux qui enseignent dans les classes d'appoint et de transition, il

conviendrait de développer une pédagogie qui soit plus appropriée aux besoins des élèves et des professeurs. On estime qu'il serait souhaitable d'envisager une formation qui mette davantage l'accent sur les techniques d'animation, de diagnostic et d'enseignement correctif.

Il appert donc que la nécessité de repenser la formation des maîtres et de l'adapter aux exigences du milieu s'impose de toute évidence. Quelles que soient les formules retenues, il importe de ne plus former les maîtres sans un contact soutenu avec le vécu scolaire. A cette fin, il est nécessaire que les formateurs de maîtres viennent travailler dans le milieu et y confrontent leurs hypothèses au contact de la réalité.

c) Evaluation du projet

Evaluation générale de la formule adoptée

Les objectifs visés par cette formule semblent avoir été atteints dans leur ensemble. A cet égard, on note dans le rapport de l' "Opération Renouveau" pour l'année 75-76 les faits suivants :

- en secondaire I, 34 élèves ont bénéficié des interventions du professeur-tuteur;
- le projet a rendu service à 85% des élèves suivis par le tuteur du Secondaire I;
- environ 74% des professeurs concernés se sont impliqués pour aider à régler des cas d'élèves;

- 57% des absences prolongées des élèves concernés ont été diminuées par le fait que quelqu'un s'occupait d'eux;
- parmi les élèves, 75% ont amélioré leur rendement;
- le comportement des élèves s'est amélioré d'environ 66%.

Cependant, les objectifs concernant l'insertion de l'école dans le milieu n'ont été atteints qu'en partie. Les raisons de ce succès mitigé sont diverses :

- nomination tardive des tuteurs;
- climat scolaire perturbé;
- difficulté de ménager des rencontres de professeurs;
- etc.

A la suite de l'expérience et devant les résultats atteints, les responsables et les professeurs s'entendent pour recommander la reconduction du projet. On espère, dans un proche avenir, travailler en plus étroite collaboration avec les familles afin de susciter davantage l'intérêt des parents pour l'éducation de leurs enfants.

Conclusion

Notre propos initial était de faire ressortir les rôles et les tâches des maîtres et ce à la lumière des commentaires des intéressés eux-mêmes. Les informations ainsi recueillies sont riches d'hypothèses et de propositions. Toutefois, on doit les situer dans les limites de notre analyse qui ne constitue en fait que le premier moment d'une étude plus

systématique et plus rigoureuse. Il conviendrait donc de compléter celui-ci en s'inspirant des informations recueillies pour fixer les cadres à l'intérieur desquels une recherche plus systématique devrait s'orienter.

SECTION 4

SCHEMA DE PRESENTATION

Nom de l'école	Polyvalente Georges-Vanier
Commission scolaire	C.S.R. Duvernay
Localisation de l'école	Laval (banlieue Nord de Montréal)
Niveau d'enseignement	Secondaire
Nombre d'élèves	2 000
Nombre de professeurs	130
Type de gestion	Co-direction

Sommaire des caractéristiques

La polyvalente Georges-Vanier se caractérise par un système original d'apprentissage, le système A.M. I. (Apprentissage Modulaire Individuel). Chaque matière est divisée en modules d'apprentissage composés de feuillets miméographiés. Les élèves planifient eux-mêmes leurs activités quotidiennes, décident des modules qu'ils assimileront et du temps qu'ils entendent y consacrer. Le système A.M.I. permet un apprentissage individualisé, sans cours et sans horaire.

TABLE DES MATIERES

Présentation 1

1. Présentation de l'école et du projet

1.1 Présentation de l'école 2

1.2 Présentation du projet 2

2. Rôles et tâches du personnel enseignant

2.1 Rôles et tâches : description 5

2.2 Formation et expérience acquises 7

2.3 Formation souhaitée..... 9

3. Evaluation

3.1 Mécanismes d'évaluation 11

3.2 Evaluation du système AMI 12

Conclusion 16

Présentation

Ce rapport sur l'école polyvalente Georges-Vanier est le fruit d'un travail fait en collaboration par une équipe de trois professionnels à l'emploi du ministère de l'Education. Pour le réaliser, l'équipe a analysé les documents disponibles sur l'expérience de la polyvalente Vanier (1). De plus, une brève visite à l'école lui a permis d'avoir un contact sommaire avec le quotidien des maîtres et des élèves. En dernier lieu, une entrevue avec Monsieur Yves Lewis, adjoint à la pédagogie, a rendu possible l'approfondissement d'un certain nombre de problèmes concernant principalement les rôles et tâches du personnel enseignant.

1) Boulay, Gilles. Une école sans cours, sans horaire... Education Québec, 1974, 4 (6): 17-23; COPIE (Québec). Rapport numéro 5. Polyvalente Georges-Vanier (par Yves Lewis). 14p. (Document miméographié); IMTEC (Séminaire international). Phase III Visites sur le terrain. L'école secondaire polyvalente Georges-Vanier. Québec, 14-26 septembre 1975, 14p. (Document miméographié); Marchand, Claude. Opération IADI. Document No 2. Rapport sur l'innovation: Le système AMI à la polyvalente Vanier (document de travail; version revisée). Québec, MEQ, D.G.P., février 1976. 22p. (document miméographié).

1. Présentation de l'école et du projet

1.1 Présentation de l'école

L'école polyvalente Georges-Vanier est située à Laval, en banlieue de Montréal. La population desservie par cette école se situe, au plan socio-économique, dans la classe moyenne. Le niveau d'éducation, la nature occupationnel et le revenu des parents assurent aux enfants un milieu culturel qui constitue un support précieux pour soutenir les apprentissages scolaires. La clientèle qui fréquante l'école polyvalente Vanier se chiffre à environ deux mille (2.000) élèves. L'enseignement dispensé est évidemment de niveau secondaire et couvre tant la formation générale que professionnelle. L'équipe de professeurs regroupe quelque cent trente (130) personnes.

1.2 Présentation du projet

Le projet AMI(Apprentissage Modulaire Individuel) a pris forme dans un climat qu'il importe de souligner : les relations entre l'équipe de professeurs (une soixantaine à l'époque) et la direction favorisaient un échange réciproque de points de vue. En septembre 1971, celui-ci s'est matérialisé par la mise en place de mécanismes de co-direction. L'ancienne structure du bureau de direction et du conseil d'école consultatif est alors remplacée par un conseil d'administration décisionnel, un comité pédagogique

et un comité de recherche et ressources à la vie étudiante. Ces organismes se composent de représentants des professeurs et de l'administration. Les principaux objectifs visés par l'implantation de la nouvelle structure concernent l'amélioration qualitative de l'éducation offerte aux étudiants, la participation du plus grand nombre possible de personnes au projet éducatif et une communication accrue entre tous les partenaires impliqués dans l'éducation.

Une première ébauche du projet AMI a d'abord été élaborée par un comité de sept (7) membres. Elle contenait des propositions concernant le régime pédagogique et les objectifs à privilégier. Elle a été présentée au personnel de l'école qui en a rejeté le régime pédagogique tout en en retenant les objectifs proposés : humanisation du milieu d'apprentissage et amélioration des performances académiques. Quant à la formule actuelle du régime pédagogique, elle est le fruit d'une recherche à laquelle tout le personnel de l'école a participé et qui a duré plus de trois ans. Cette recherche a porté principalement sur les perceptions des élèves dans les écoles polyvalentes de deux mille (2.000) élèves et plus et sur le degré de succès de ces derniers dans l'orientation choisie au terme de leurs études secondaires. On a pu identifier, par le biais de cette recherche, des problèmes nombreux vécus par les élèves: déshumanisation du

milieu d'apprentissage, lacunes au niveau de la méthode de travail et de la planification des différents apprentissages, absence d'un enseignement correctif personnalisé et insécurité quant aux chances de succès au collège ou sur le marché du travail.

Les interrogations et les recherches du personnel de l'école Vanier ont débouché sur l'élaboration et l'implantation, en septembre 1973, du système AMI. Celui-ci repose sur une conception de l'étudiant comme le principal agent d'éducation. Sommairement, on peut présenter le système AMI en identifiant ses caractéristiques les plus novatrices: il permet un apprentissage individualisé, sans cours et sans horaire. Les élèves sont astreints à deux contraintes : être présents à l'école - cette présence est obligatoire en vertu de la loi imposant la fréquentation scolaire - et y faire quelque chose. Pour le reste - choix des activités, travail individuel ou de groupe, etc - les élèves sont leur propre maître.

L'organisation pédagogique qui sous-tend un tel système est relativement simple bien que son implantation ait nécessité un travail imposant. Chaque matière/niveau est divisée en modules d'apprentissage et un local spécifique lui est assigné. Chaque module se compose de feuillets

miméographiés contenant les indications suivantes : informations techniques, objectifs à atteindre, activités suggérées, auto-évaluation et évaluation. Chaque membre du personnel enseignant est responsable d'une matière-niveau et, à ce titre, à la disposition des élèves dans le local prévu pour celle-ci.

L'un des objectifs prioritaires de Vanier est d'assurer une éducation de qualité. En conséquence, les élèves, pour passer d'un module à un autre, doivent au préalable avoir réussi le premier avec 80% lors de l'essai initial ou avec une note un peu inférieure s'il s'agit du second essai. Ces notes sont inscrites sur le bulletin continu des élèves. Afin d'aider ces derniers à planifier leur travail, on leur indique, pour chacune des matières, le nombre de modules qu'ils doivent assimiler par semaine pour mener à terme, de façon graduelle, leur année scolaire.

2. Rôles et tâches du personnel enseignant

2.1 Rôles et tâches : description

Le rôle de l'enseignant à Vanier est très différent de celui qu'accomplissent les professeurs dans les écoles conventionnelles. L'étudiant étant perçu comme le principal agent d'éducation, l'initiative lui appartient de planifier ses propres apprentissages. La responsabilité des enseignants,

comme d'ailleurs de l'administration, est de créer un climat propice au développement intellectuel et affectif des élèves en apportant à tous le support individuel et le soutien pédagogique nécessaires à la maturation des apprentissages. Le rôle du professeur n'est donc plus défini comme celui du spécialiste d'une matière dont la responsabilité première est d'en transmettre le contenu. De ce point de vue, le professeur de Vanier n'enseigne pas au sens traditionnel du terme. Son rôle se définit en fonction de deux dimensions : conseil et ressource. Le rôle-conseil, lequel constitue le pilier de l'organisation pédagogique de Vanier, lui permet d'assurer aux élèves l'assistance dont ils ont besoin, soit individuellement, soit en groupe. Le rôle-ressource lui permet de se rendre disponible auprès des élèves principalement dans le cadre de la matière/niveau dont il est responsable.

Les tâches des enseignants de Vanier se répartissent à partir de ces deux dimensions de leur rôle. Comme professeur-conseil, l'enseignant est responsable d'un petit groupe d'élèves qu'il rencontre au début et à la fin de chaque journée. En plus de s'assurer l'assiduité de chacun et de transmettre l'information pertinente au bon fonctionnement de l'école, il anime la vie du groupe en suscitant des discussions sur des thèmes susceptibles de

rencontrer les préoccupations des élèves et assistent ces derniers soit individuellement, soit en groupe ou encore en présence des parents dans leur cheminement intellectuel et affectif. Comme professeur-ressource, il est responsable d'une matière-niveau et à la disposition des élèves. A ce titre, il fournit une assistance spécialisée pour faciliter les apprentissages, procède à l'évaluation de ceux-ci, fournit à l'occasion un enseignement correctif et assure la discipline nécessaire pour maintenir un climat propice au travail de tous. Au-delà de ces tâches qui impliquent un contact immédiat avec les élèves, l'enseignant, en collaboration avec ses collègues, consacre près d'un tiers de son temps à la préparation du matériel didactique, à la planification des activités et à la réflexion pédagogique.

2.2 Formation et expérience acquises

Dans l'ensemble, les professeurs de Vanier ont une scolarité élevée, soit en moyenne dix-sept (17) ans. Il en est ainsi de leur expérience dans l'enseignement qui se situe, pour la plupart, entre huit (8) et dix (10) ans.

La formation reçue par le personnel enseignant de Vanier est conventionnelle. Elle a été acquise soit dans les instituts de pédagogie, soit dans les facultés de sciences de l'éducation. Elle a préparé ce personnel en fonction

essentiellement du rôle traditionnel de l'enseignant, à savoir la spécialisation dans un domaine de connaissances et la transmission de celles-ci suivant les règles d'une certaine pédagogie. La majeure partie de cette formation reposait sur l'acquisition de contenus théoriques, lesquels étaient ensuite confrontés au vécu de l'enseignement dans le cadre de stages pratiques.

Quant à l'expérience d'enseignement du personnel de Vanier, elle a été acquise dans des écoles conventionnelles. En raison de la conception de l'éducation qui prévaut dans celles-ci, le rôle de l'enseignant est principalement axé sur la transmission des connaissances.

Que ce soit au niveau de la formation reçue ou de l'expérience acquise, les enseignants de Vanier n'ont pas été préparés de façon spécifique à jouer le rôle qu'il leur incombe suite à l'implantation du système AMI. De ce point de vue, ils se sont eux-mêmes formés au jour le jour en adaptant leur rôle traditionnel de pédagogue aux exigences nouvelles de l'expérience à laquelle ils participaient. En ce sens, ils ont redéfini leur rôle à partir d'une formule basée sur l'essai et l'erreur. Toutefois, il importe de souligner, qu'au-delà de certaines lacunes, les enseignants évaluent positivement les connaissances acquises dans le

domaine de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et dans celui de la spécialisation au niveau d'une matière.

2.3 Formation souhaitée

L'implantation d'un nouveau mode d'apprentissage telle qu'elle a été vécue par l'équipe de professeurs de l'école Vanier a permis d'identifier certaines lacunes dans la formation et l'expérience acquises antérieurement. Ces lacunes, qui sont en fait des besoins de formation, se situent principalement à trois niveaux.

Le premier de ces niveaux est celui de la didactique. Les professeurs de Vanier ont rencontré des difficultés dans ce domaine lorsque, pour chacune des matières/niveau, ils ont organisé les apprentissages en modules. Ils ont dû faire face à des difficultés en ce qui concerne les définitions opérationnelles des objectifs, l'identification des exercices les plus adéquats pour rencontrer ces objectifs, le choix des méthodes les plus appropriées pour faciliter les apprentissages et finalement l'élaboration de techniques valables pour mesurer et évaluer ces apprentissages. Afin de pallier ces difficultés, ils ont dû faire appel à des ressources extérieures.

Le second niveau auquel des problèmes se sont manifestés est celui de l'animation. Dans la formation traditionnelle du professeur, on accorde peu d'importance à cet aspect en raison de la primauté du rôle du "maître" sur celui d'animateur. Dans le contexte d'une école conventionnelle, le professeur rencontre un groupe d'élèves pour leur transmettre un message académique par le biais d'un enseignement magistral. A Vanier, ce type d'enseignement est pratiquement inexistant. Le rôle des professeurs est de soutenir, par leur assistance technique, les apprentissages des élèves et de contribuer à créer un climat propice à ces apprentissages. A cette fin, ils doivent amener les élèves à s'exprimer, à faire part de leurs difficultés, à échanger sur leurs préoccupations communes, etc. Pour remplir adéquatement cette tâche, plusieurs enseignants ont exprimé le besoin d'être davantage sensibilisés à l'animation. A ce jour, environ la moitié d'entre eux ont complété (ou sont inscrits) un certificat en animation.

Le troisième niveau auquel des besoins de formation ont été identifiés est celui des communications. Dans le cadre d'une formule comme celle qui est expérimentée à Vanier, les professeurs sont appelés à collaborer, critiquer des modules, discuter du cas de certains élèves, participer à la planification des activités et à leur évaluation,

etc. En somme, autant les rapports enseignants-élèves doivent être dynamiques, autant les rapports des professeurs entre eux et l'administration doivent être sereins. Pour en arriver là, il est essentiel que chacun soit pleinement sécurisé, qu'aucune menace ne soit perçue dans une communication franche et qu'on puisse en toute quiétude faire part d'une critique constructive. Un programme de formation des maîtres qui favoriserait de telles attitudes serait précieux pour préparer le personnel à oeuvrer dans une école comme Vanier.

3. Evaluation

3.1 Mécanismes d'évaluation

Toute expérience nouvelle suppose des mécanismes d'évaluation afin d'en juger les effets. A Vanier, les efforts d'évaluation ont été à ce jour assez sommaires. On ne doit pas s'en surprendre compte tenu des énergies considérables qui ont dû être consenties pour adapter aux exigences du vécu le projet AMI : refonte des modules originaux, introduction de mesures diverses permettant de suivre adéquatement le progrès des élèves, formation de personnes-conseil en mesure et évaluation, etc. Néanmoins, des enquêtes-éclair auprès de certains CEGEP et de certaines industries ont été réalisées pour connaître le comportement des finissants de Vanier et on a administré un questionnaire préparé par le MEQ pour évaluer le fonctionnement général de l'école.

Au cours de la présente année, l'effort d'évaluation sera plus systématique. Au moment de notre passage à l'école Vanier, on était à préparer ce programme d'évaluation qu'en entendait par la suite soumettre aux professeurs.

3.2 Evaluation du système AMI

Les objectifs essentiels du système AMI étaient d'humaniser le milieu d'apprentissage et d'améliorer les performances académiques. Globalement, il semble que ces objectifs ont été atteints. Les élèves appartiennent à un groupe stable, jouissent de l'attention et des conseils d'un professeur qui les connaît personnellement, subissent un minimum de contraintes administratives, progressent au rythme de leur propre cheminement dont ils demeurent, en définitive, les seuls responsables. Ils évoluent donc dans un milieu souple et que l'on veut attentif à leurs besoins. En ce qui concerne la qualité des apprentissages, elle semble confirmer par les enquêtes-éclair auxquelles nous faisions référence précédemment : les finissants de Vanier sont perçus comme généralement plus autonomes, plus souples dans leurs relations avec autrui et davantage aptes à se définir une méthode de travail.

Les objectifs étant atteints de façon satisfaisante, on ne doit pas présumer pour autant que toutes les difficultés sont aplanies. Certaines persistent, dont la principale est certainement de maintenir constante la motivation des élèves. En raison des contrôles minima, il est relativement facile pour un élève de Vanier de ne pas fournir l'effort quotidien lui permettant de progresser de façon continue. Le "rattrapage" pose alors des problèmes sérieux. Pour l'année 1976-1977, on a élaboré un programme de pédagogie de soutien afin d'y faire face de façon systématique. Jusqu'ici, les efforts de récupération ou d'enseignement correctif se limitaient aux quelques moments que les professeurs pouvaient y consentir dans le cadre de leur charge respective. Pour l'année en cours, deux personnes ont été spécialement affectées au diagnostic des difficultés d'apprentissage, à la récupération et à l'orientation ultérieure des élèves dans la matière pour laquelle ils ont fait de la récupération. Ce programme de pédagogie de soutien concerne les apprentissages en français et en mathématiques.

Une autre difficulté dont les responsables sont conscients réside dans la dimension presqu'exclusivement "littéraire" du matériel didactique utilisé (feuilles-crayons). Des efforts ont cependant été faits, qu'on entend d'ailleurs

accentuer, pour briser la monotonie que peut engendrer cette caractéristique du matériel. Pour environ le sixième du contenu de chaque matière (soit au minimum deux (2) modules), on a prévu l'utilisation de moyens d'apprentissage diversifiés : films, visites, projets variés, etc.

Une dernière difficulté est celle de l'unicité des modes d'apprentissage proposés aux élèves. Actuellement, dans le cadre des modules, on privilégie une voie unique par laquelle les élèves peuvent opérer des apprentissages spécifiques. Rien n'indique que cette voie privilégiée soit la seule possible ni même qu'elle soit la mieux adaptée à tous. Une diversification à cet égard apparaît donc souhaitable dans la mesure où l'on entend vraiment que chaque élève assimile les connaissances à son propre rythme et selon son propre mode.

Ces problèmes fixent les objectifs visés à plus ou moins court terme. Les solutions envisagées et les objectifs qui demeurent à atteindre s'inspirent des deux orientations essentielles de Vanier : humanisation de l'école et qualité des apprentissages. Dans cette optique, des projets ont été élaborés, dont certains sont à l'essai. Ainsi, pour certains modules, les élèves sont regroupés en cellules tem-

poraires afin qu'ils puissent profiter d'une certaine rétroaction du groupe sur leurs apprentissages. On cherche également à accroître l'utilisation des moyens audio-visuels dans le but de diversifier tant le type de matériel utilisé que les modes d'apprentissage proposés. Dans ce même esprit, on souhaite intégrer encore davantage les activités éducatives (élaboration d'un journal, participation active à un projet, etc.) au temps scolaire. De plus, on souhaiterait idéalement favoriser la formation sociale et le sens des responsabilités des élèves en leur permettant de se présenter à l'école au moment où ils voudraient véritablement se consacrer à des activités éducatives de quelque nature soient-elles. Il faudrait au préalable que la loi imposant la fréquentation scolaire obligatoire soit modifiée et qu'on envisage, au niveau de l'école, des modes appropriés d'encadrement. Finalement, on souhaite briser le rythme-année et ouvrir l'école à la communauté locale en offrant des services en permanence aux élèves (on offre actuellement certains cours d'été) et certains autres à la population (un premier essai dans ce sens est tenté en offrant à la communauté des cours pour arrêter de fumer).

CONCLUSION

Des difficultés persistent à Vanier. Elles déterminent les objectifs à atteindre à plus ou moins court terme. Elles ne préjugent en rien d'un succès de l'expérience en cours qui serait tout au plus mitigé. Elles s'inscrivent plutôt dans le processus normal de tout projet de développement qui, en raison du contexte socio-économique à l'intérieur duquel il s'articule nécessairement et des forces sociales qui l'animent, ne peut évoluer de façon linéaire et ascendante.

SECTION 5

SCHEMA DE PRESENTATION

Nom de l'école	M.I.N.D. (Moving In New Directions)
Commission scolaire	P.S.B.G.M. (Protestant School Board of Greater Montreal)
Localisation de l'école	Montréal (ouest)
Niveau d'enseignement	Secondaire
Nombre d'élèves	125
Nombre de professeurs	9
Type de gestion	Co-gestion (élèves-enseignants-parents)

Sommaire des caractéristiques

M.I.N.D. est une institution dont la formule a été pensée pour offrir une alternative aux écoles secondaires conventionnelles. L'accent a été mis sur la petite communauté que doivent constituer les élèves, les enseignants et les parents, sur la qualité des relations humaines et sur l'implication de chacun à la vie de l'école. Une variété de modes d'apprentissage est offert aux élèves. Ces derniers doivent sélectionner ceux qui leur conviennent le mieux, planifier leurs activités et finalement assumer la responsabilité de leur propre choix.

TABLE DES MATIERES

Présentation 1

A. Présentation de l'école et du projet 2

1. Présentation de l'école 2

2. Présentation du projet 3

B. Rôles et tâches des enseignants 6

1. Rôles et tâches : description 6

2. Formation et expérience acquises 8

3. Formation souhaitée 9

C. Evaluation 10

1. Mécanismes d'évaluation 10

2. Evaluation de la formule 11

Présentation

L'objet de ce rapport est de présenter l'expérience pédagogique qui a actuellement cours dans une école anglaise de Montréal et d'indiquer les besoins de formation exprimés par les enseignants qui prennent part à l'expérience. Ce rapport a été rédigé à la suite d'une entrevue effectuée par deux professionnels du M.E.Q., entrevue à laquelle participaient des responsables et des étudiants de l'école. Son contenu s'inspire donc des propos qui nous ont été adressés. Il puise également certaines informations dans un document miméographié qui a été remis au moment de l'entrevue et dans lequel on présente l'école, ses objectifs et sa formule d'organisation.

A. Présentation de l'école et du projet

1. Présentation de l'école

M.I.N.D. (Moving In New Directions) est une école secondaire située dans l'ouest de Montréal. Administrativement, elle relève du P.S.B.G.M. (Protestant School Board of Greater Montreal). Elle occupe actuellement une partie des locaux de l'International Y.M.C.A. (Young Men Catholic Association). Cette association est un organisme communautaire à but non-lucratif. On y encourage l'engagement communautaire dans les domaines de l'éducation, des services sociaux et de l'économie. L'habileté de l'individu à coopérer avec son environnement est considérée comme l'un des principaux éléments pour assurer le succès de cet enseignement.

M.I.N.D. accueille cent vingt-cinq (125) étudiants. Située dans un secteur cosmopolite de Montréal, sa clientèle est difficile à évaluer au plan socio-économique. L'équipe de professeurs est composée de neuf (9) personnes, dont trois travaillent à temps partiel. Bien que le programme offert à M.I.N.D. diffère sensiblement de celui offert dans les écoles conventionnelles, il couvre les cinq années du secondaire.

2. Présentation du projet

P.I.N.D. a ouvert ses portes en septembre 1975. Le projet qui lui a donné naissance a été élaboré par un comité de parents, d'enseignants et d'élèves du P.S.B.G.M. Les travaux du comité avaient comme objectif de proposer une alternative à l'école secondaire traditionnelle. Afin que cette alternative évite les problèmes qui confrontent actuellement les écoles conventionnelles, elle devait satisfaire aux exigences suivantes :

- respecter les intérêts personnels et développer le potentiel d'apprentissage;
- savoir prendre des décisions personnelles et les respecter;
- créer un climat de camaraderie entre les membres du personnel et les étudiants;
- participer activement au fonctionnement de l'école;
- créer des cours, les modifier et repenser la façon dont ils sont enseignés;
- s'évaluer soi-même et évaluer ses cours et son école;
- évoluer dans une petite communauté où chacun collabore;
- accorder autant d'importance au processus d'apprentissage qu'à son contenu.

Ces exigences à partir desquelles la formule de M.I.N.D. a été pensée délimitent en fait les objectifs qu'une telle école doit poursuivre.

Les modes d'organisation et de fonctionnement privilégiés à M.I.N.D. ont évidemment été instaurés dans le but de répondre aux exigences fixées au point de départ. Ils ont trait aux cinq principales caractéristiques de l'école :

1) co-gestion
2) clientèle étudiante et personnel réduits
3) diversité dans les méthodes d'apprentissage
4) autonomie dans l'orientation des études
5) cellules de base.

Le processus de prise de décisions à M.I.N.D. s'intègre dans un système de co-gestion impliquant les parents, les étudiants et les professeurs. Chacune des parties a droit de vote. On considère qu'il ne s'agit pas là d'une expérience éducative, mais plutôt de la reconnaissance d'un droit politique. La structure de co-gestion est rendue opérationnelle par le fonctionnement de trois mécanismes de participation :

1) Les assemblées communautaires sont les instances ultimes de prise de décisions; les étudiants et le personnel y ont droit de vote; les parents, leur part, ont droit à un vote par famille;

2) Des groupes de travail, composés d'un membre du personnel, d'étudiants et de parents, s'intéressent aux décisions à prendre dans des domaines particuliers (budget et administration, évaluation et curriculum, etc.); la participation se fait sur une base volontaire;

3) Le comité d'école fonctionne, en conformité avec la loi, pour faire connaître l'opinion des parents et pour les informer des décisions prises par l'assemblée communautaire; un membre du personnel et entre 7 et 25 parents composent le comité.

M.I.N.D. a été conçue comme une petite communauté. En conséquence, la population étudiante et le personnel sont réduits. On espère ainsi que chacun se sente impliqué dans l'école et puisse exprimer librement son opinion.

Les méthodes d'apprentissage sont variées. On compte ainsi pouvoir répondre aux attentes du plus grand nombre. Les étudiants peuvent choisir parmi les méthodes suivantes :

- études non-structurées : les étudiants travaillent par eux-mêmes et font appel aux membres du personnel comme personnes-ressources;
- cours structurés;
- enseignement individualisé;
- travail et discussion en petits groupes.

Les étudiants de M.I.N.D. ont une grande autonomie dans l'orientation de leurs études. Ils doivent décider des cours qu'ils entendent suivre, de la méthode d'apprentissage qui leur convient et du contenu du projet personnel dans lequel ils doivent s'engager. Dans la poursuite de leurs activités, ils sont encouragés à se prévaloir des nombreuses ressources communautaires. A cette fin, un Recueil des Ressources, régulièrement mis à jour, est à leur disposition.

Le dernier élément caractéristique du mode d'organisation de M.I.N.D. concerne l'implantation de cellules de base. Celles-ci se composent d'un membre du personnel et d'une vingtaine d'étudiants. Elles visent à assurer un sentiment d'appartenance, à favoriser la discussion de problèmes d'ordre personnel ou communautaire et à développer un sens des responsabilités face au bien-être de chacun.

B. Rôles et tâches des enseignants

1. Rôles et tâches : description

Les rôles et tâches du personnel de M.I.N.D. sont à la fois complexes et variés. En raison des modes d'organisation et de fonctionnement qui y prévalent, ils concernent tant la gestion de l'école, la transmission des connaissances, le soutien pédagogique, que l'animation. Ils

débordent largement ceux qu'on reconnaît généralement aux enseignants dans les écoles conventionnelles.

Les tâches spécifiques que les membres du personnel de M.I.N.D. sont appelés à remplir sont les suivantes :

- préparer les cours pour les enseignements structurés et assurer ces enseignements;
- être disponible, en tant que personne-ressource, auprès des étudiants qui choisissent les études non structurées et l'enseignement individualisé;
- animer les petits groupes de travail et de discussion;
- animer les rencontres et faciliter les échanges dans le cadre des cellules de base;
- participer à l'évaluation des étudiants;
- participer à la gestion et la vie de l'école par le biais des assemblées communautaires et des différents groupes de travail;
- collaborer avec les étudiants et les parents à l'évaluation de l'organisation et du fonctionnement de l'école.

Les rôles et tâches dévolus au personnel de M.I.N.D. couvrent un ensemble de responsabilités qui, au-delà des strictes attributions d'ordre pédagogique, visent à faire de M.I.N.D. un milieu où ce personnel, tout autant que les parents et les étudiants, s'engage et s'implique à tous les niveaux.

2. Formation et expérience

Le personnel de M.I.N.D., comme d'ailleurs celui de toute autre école innovatrice, n'a reçu aucune formation ni acquis aucune expérience spécifique pour le préparer aux rôles et fonctions qu'il assume actuellement. En conséquence la formation reçue et l'expérience acquise l'ont été dans le cadre des programmes et des institutions d'enseignement traditionnels. On connaît suffisamment l'orientation de ces programmes et le mode de fonctionnement de ces institutions d'enseignement sans qu'il soit nécessaire d'insister davantage sur les modèles pédagogiques qui les sous-tendent.

Concernant la formation du personnel de M.I.N.D., il est cependant une caractéristique qu'il importe de souligner : les enseignants sont tous détenteurs d'un diplôme de deuxième cycle universitaire. A cet effet, l'équipe de l'école considère que des études de ce niveau permettent d'acquérir un éventail plus vaste de connaissances et une plus grande facilité pour aborder différents thèmes. De ce fait, les enseignants disposent de ressources plus grandes pour assister les étudiants dans leurs travaux. En somme, on estime que des études de deuxième cycle sont un excellent moyen pour favoriser la polyvalence du personnel.

3. Formation souhaitée

A la lumière de l'expérience en cours, les enseignants de M.I.N.D. sont en mesure de critiquer certains aspects de la formation qu'ils ont reçue et d'identifier les contenus qui leur auraient été utiles pour les préparer à assumer leurs responsabilités actuelles. La première critique concerne la dimension trop théorique de la formation reçue. On estime que cette dernière n'était pas suffisamment orientée vers la réalité quotidienne des écoles. Les stages n'étaient pas organisés de façon à permettre aux futurs enseignants de participer pleinement à la vie de l'école. On souhaite donc que, dans le cadre d'une éventuelle réorganisation de la formation des maîtres, on accorde plus d'importance à la "formation sur le terrain".

On souhaite également des modifications concernant certains contenus des programmes de formation des maîtres. Ainsi, on estime que les cours actuels en psychologie sont insuffisants pour acquérir une connaissance approfondie des comportements humains, connaissance qu'on juge essentielle pour assumer pleinement le rôle dévolu au personnel de M.I.N.D. Dans le même but, on souhaite que dans le cadre de la formation des maîtres, on accorde plus d'attention à l'animation. Celle-ci constitue en effet une des responsabilités majeures des enseignants de M.I.N.D. et à laquelle les programmes de formation des maîtres n'accordent pas

suffisamment d'importance. De plus, à la suite de leur participation à la gestion de l'école, les enseignants se sont rendus compte que leur formation ne les avait nullement préparés à assumer des tâches administratives. En conséquence, ils ressentent le besoin d'une formation qui les sensibiliserait aux rouages administratifs.

C. Evaluation

1. Mécanismes d'évaluation

Les mécanismes d'évaluation à M.I.N.D. sont variés. Cependant, comme l'ensemble des décisions affectant la vie de l'école, la sélection de ces mécanismes est laissée à la discrétion des principaux intéressés, c'est-à-dire les enseignants et les étudiants. De façon générale, le progrès individuel des élèves est évalué d'abor par les élèves eux-mêmes et ensuite par les professeurs et les étudiants réunis en groupe de base. Quant aux modalités d'évaluation (examens, commentaires, etc.) ils sont laissés à la discrétion de chacun. Au-delà de ces évaluations "formelles", il existe une forme d'évaluation continue. En effet, les choix de cours et de projets des étudiants doivent faire l'objet d'une entente entre ces derniers et les enseignants. De plus, les étudiants doivent planifier leurs activités pour une période donnée et produire un document à cet effet. Environ une fois par mois et dans le cadre des rencontres de

groupes, on évalue la mesure dans laquelle chacun a réalisé le travail qu'il s'était fixé.

2. Evaluation de la formule

La formule et le fonctionnement de l'école M.I.N.D. font l'objet d'une évaluation continue. A cette fin, on a créé un groupe de travail sur l'évaluation. Les enseignants, les étudiants et les parents peuvent en être membres et ainsi participer à l'identification des difficultés et aux choix des solutions appropriées. Le comité a comme mandat de faire des recommandations à l'assemblée communautaire. A titre d'exemple, citons celle concernant la création d'un conseil de coordination lequel serait responsable de la mise en application des décisions communautaires et de l'orientation à moyen terme de l'école. Les problèmes de l'école, à quelque niveau qu'ils se situent, font ainsi l'objet d'évaluations constantes et de recommandations précises.